

## University of Groningen

### Terugblik op 35 jaar onderwijsonderzoek

De Vries, A.M.

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2011

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

De Vries, A. M. (2011). *Terugblik op 35 jaar onderwijsonderzoek*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

**TERUGBLIK OP 35 JAAR**  
**ONDERWIJSONDERZOEK**

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

De Vries, A.M.

Terugblik op 35 jaar onderwijsonderzoek.

A.M. de Vries, 2011, Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen

ISBN: 978-90-6690-549-8

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaand toestemming van de uitgever.

Uitgave:

GION/RuG

Grote Rozenstraat 3

9712 TG Groningen

Telefoon: 050-3636631

Copyright@GION/RuG, 2011

Omslagontwerp en druk:

Flevodruk Harlingen

## Inhoud

Voorwoord	1
Hoofdstuk 1 Het uitgevoerde onderzoek	3
1.1 Overzicht van uitgevoerde onderzoeken	3
1.2 Geschiedenis van de uitvoering van het onderzoek	4
1.3 Werkwijze	6
Hoofdstuk 2 Systeeminnovatie (middenschool en heterogene brugperiode); consequenties	9
2.1 De onderzoeksrapporten	9
2.2 Inleiding	10
2.2.1 Beginsituatie	11
2.2.2 Leerwegen op middenschoolen en in het reguliere onderwijs	12
2.2.3 Tweesporenbeleid: verschuiving in leerling kenmerken	12
2.2.4 Effecten van de heterogene klassensamenstelling	13
2.2.5 Leerzame lessen	14
Hoofdstuk 3 Imago, schoolkeuze en ouderparticipatie	17
3.1 De onderzoeksrapporten	17
3.2 Inleiding	17
3.2.1 Schoolkeuze	18
3.2.2 Ouderparticipatie	18
3.2.3 Allochtone en autochtone ouders over school	20
Hoofdstuk 4 Kwaliteitsbeleid	23
4.1 De onderzoeksrapporten	23
4.2 Inleiding	23
4.2.1 Aansluiting onderwijs – arbeidsmarkt	24
4.2.2 Zinvolheid en uitvoerbaarheid van een instroomonderzoek ethische beroepsvorming	25
4.2.3 Bouwstenen voor de Basisvorming	26
4.2.4 Beroepsprofielen basisonderwijs; identiteit	27
4.2.5 Instrumentarium voor kwaliteitsmeting in het basisonderwijs	27
Hoofdstuk 5 (Na/bij)scholing; leiderschap	29
5.1 De onderzoeksrapporten	29
5.2 Inleiding	29
5.2.1 Factoren die een training succesvol maken	30
5.2.2 Factoren die een onderwijs-verbeteringsproject succesvol maken	30
5.2.3 Leiderschap	31

Hoofdstuk 6	Vernieuwend onderwijs: inhoudelijk en invoeringsstrategie	35
6.1	De onderzoeksrapporten	35
6.2	Inleiding algemeen	35
6.3	Basisonderwijs	36
	6.3.1 Inleiding basisonderwijs	36
	6.3.2 Kenmerken concept 'basisontwikkeling'	36
	6.3.3 Voorwaarden voor implementatie	36
6.4	Voortgezet onderwijs	37
	6.4.1 Inleiding voortgezet onderwijs	37
	6.4.2 Elektronische leeromgeving	37
	6.4.3 Natuurlijk leren en motivatie in vmbo-bb, de start	38
	6.4.4 Samenhang tussen 'strategie' en 'opbrengst'	39
	6.4.5 Onderwijsvernieuwing en eigenaarschap	41
6.5	MBO	42
	6.5.1 Inleiding mbo	42
	6.5.2 Talencentrum	42
	6.5.3 Invoering van zelfstandig leren	43
	6.5.4 De methodische werkbespreking	44
	6.5.5 Competentiegericht leren	46
	6.5.6 Digitaal onderwijs en leren op de stageplek	47
Hoofdstuk 7	Zorgleerlingen: problemen en aanpak	51
7.1	De onderzoeksrapporten	51
7.2	Inleiding algemeen	51
7.3	Basisonderwijs	51
	7.3.1 Inleiding basisonderwijs	51
	7.3.2 Adhd, autisme, pdd-nos	52
7.4	Voortgezet onderwijs	53
	7.4.1 Inleiding voortgezet onderwijs	53
	7.4.2 Spijbelen en schools welbevinden	53
	7.4.3 Risico- en/of probleemleerlingen	55
	7.4.4 Leerlingen van het vmbo over leraren en school	56
	7.4.5 Na de Rebound	58
	7.4.6 Schakelklas, onderwijs op maat	59
7.5	MBO	61
	7.5.1 Inleiding mbo	61
	7.5.2 Leerlingen met problemen in het mbo	61
Hoofdstuk 8	Slot: wat er toe doet in het onderwijs	65
8.1	Hoofdvragen	65
8.2	De invulling van de 'wat' en 'hoe' vragen in de afgelopen vier decennia	65
8.3	De door de auteur gevonden onderzoeksresultaten op de 'wat' en 'hoe' vragen samengevat	69
8.4	Sleutelfactoren	73
	Onderzoeksrapporten, chronologisch	77

## VOORWOORD

Voor u ligt een verslag dat een terugblik biedt op 35 jaar onderzoek in het onderwijs. In die 35 jaar hebben zich vele veranderingen voorgedaan, zowel in de samenleving als in het onderwijs. Een groot aantal onderwerpen is voorbijgekomen. Ze geven inzicht in wat in de loop der jaren in de belangstelling stond in het onderwijs. Veel van de onderwerpen blijken echter ook vandaag de dag nog actueel. Dat hangt samen met de discussie over de twee vragen die Lev Tolstoj al stelde: 'Wat moet ik onderwijzen' en 'Hoe moet ik onderwijzen' (1864). Tolstoj constateerde dat de meningen daarover zeer uiteenlopen.

De terugblik heeft een tweeledig doel. Enerzijds wil de auteur graag nog eens de aandacht vestigen op een aantal onderzoeksresultaten. Anderzijds vormt de terugblik een afronding van haar loopbaan als onderzoeker.

In dit verslag wordt gestart met een overzicht van het uitgevoerde onderzoek, voor zover rapporten of floppy's teruggevonden konden worden (hoofdstuk 1). Vervolgens worden van de meeste onderzoeken de belangrijkste bevindingen samengevat. Er zijn zes thema's onderscheiden die per hoofdstuk behandeld worden. In hoofdstuk 2 het thema systeeminnovatie: middenschool, heterogeen groeperen en consequenties. In hoofdstuk 3 het thema imago, schoolkeuze en ouderparticipatie. In hoofdstuk 4 kwaliteitsbeleid. In hoofdstuk 5 nascholing en leiderschap. In hoofdstuk 6 vernieuwend onderwijs: inhoud en invoeringsstrategie. En in hoofdstuk 7 het thema zorgleerlingen: problemen en aanpak. De indeling is soms kunstmatig, nogal wat onderzoeken hadden meerdere onderwerpen. Zo is bij veel onderzoeken ingegaan op de invoeringsstrategie omdat die cruciaal bleek bij de acceptatie van de 'veranderingen'.

In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 8, wordt teruggekomen op de twee door Tolstoj gestelde vragen 'Wat moet ik onderwijzen' en 'Hoe moet ik onderwijzen'. Vervolgens worden de factoren behandeld die volgens het onderzoek van de auteur essentieel zijn voor het onderwijs, wil het effect sorteren. Realisatie van die factoren is in elk geval noodzakelijk, hoe de twee vragen ook beantwoord worden.

De literatuurlijst omvat een chronologische opsomming van de titels van de teruggevonden onderzoeksrapporten.

Dank gaat uit naar allen die het onderzoek mogelijk hebben gemaakt: het RION, later genoemd het GION, opdrachtgevers, financiers en scholen. Dank gaat natuurlijk vooral ook uit naar allen die hun medewerking hebben verleend aan de uitvoering van het onderzoek. Speciale dank verdient Vera Mak, secretaresse van het GION, die vele bijna niet meer leesbare stukken uit oude rapporten heeft overgetypt.

Terugblikkend op haar lange loopbaan als onderwijsonderzoeker wil de auteur graag kwijt dat in haar ogen de inzet van degenen die bij het geven van onderwijs betrokken zijn groot is en dat Nederland nog steeds trots mag zijn op haar onderwijs.

Groningen, augustus 2011  
Annemieke de Vries



## Hoofdstuk 1 Het uitgevoerde onderzoek

In dit hoofdstuk wordt, per periode, een overzicht gegeven van de uitgevoerde onderzoeken (§ 1.1), wordt kort ingegaan op de geschiedenis van de uitvoering van het onderzoek (§ 1.2) en wordt de werkwijze beschreven zoals die gevolgd is bij de meeste onderzoeken (par. 1.3).

### 1.1 Overzicht van uitgevoerde onderzoeken

#### *Overzicht per sector en per periode*

In de volgende tabel staan de teruggevonden aantallen uitgevoerde onderzoeken per sector en per periode. Zelfstandige onderzoeken die vielen onder de noemer van een overkoepelend project en zelfstandige schoolonderzoeken zijn daarbij niet afzonderlijk geteld.

*Tabel 1.1 Aantal uitgevoerde onderzoeken per sector en per periode*

	PO	VO	MBO	Hbo/univ/rest	Totaal
1976-1980		6			6
1981-1985		12			12
1986-1990		9		4	13
1991-1995	1	6		4	11
1996-2000	2	5			7
2001-2005	3	7	4	1	15
2006-2011		4	2		6
<b>Totaal</b>	<b>6</b>	<b>49</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>70</b>

In totaal konden 69 onderzoeken teruggevonden worden. Het grootste aantal is uitgevoerd in het voortgezet onderwijs. De concentratie daarvan lag in de periode 1981-1990 toen er veel aandacht was voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs met de middenschool en de heterogene klassensamenstelling en voor de vorming van scholengemeenschappen. De omvang van de onderzoeken varieert overigens aanzienlijk. Het aantal onderzoeken geeft dan ook geen indicatie van de tijdsbesteding.

#### *Overzicht per thema en per periode*

In de volgende tabel staan de teruggevonden aantallen uitgevoerde onderzoeken per thema en per periode.

*Tabel 1.2 Aantal uitgevoerde onderzoeken per thema en per periode*

	Systeeminnov middensch, heterog klas	Imago, sch- keuze, ou- der particip.	Kwaliteits beleid; rest	(Na)scho- ling, lei- derschap	'Nieuw' ondw , inh, strategie	ZorgleerIn: problemen en aanpak
1976-1980	5	1				
1981-1985	10	2				
1986-1990	6	2	2			1
1991-1995	1	3	4	3		1
1996-2000		1	2	3	1	
2001-2005			3	2	7	3
2006-2011	1		1		2	3
<b>Totaal</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>8</b>



Er is duidelijk een verschuiving van thema's in de tijd te constateren, van de meest linkse kolom, de systeeminnovatie naar de twee meest rechtse kolommen, 'nieuw onderwijs' en zorgleerlingen. Het grootste aantal onderzoeken is gerelateerd aan de systeeminnovatie. Het aantal onderzoeken bij de andere thema's kent een min of meer gelijke verdeling; bij het onderwerp kwaliteitsbeleid is een restcategorie ondergebracht. Opgemerkt dient echter te worden dat sommige onderzoeken met hetzelfde recht bij een ander onderwerp ondergebracht hadden kunnen worden omdat veel onderzoeken, zoals in het voorwoord gezegd, meerdere onderwerpen hadden.

#### *Opdrachtgevers en financiers*

Bij de opdrachtgevers en financiers heeft zich ook een ontwikkeling voorgedaan. Ongeveer tot en met 1992 was de SVO (Stichting Voor onderzoek van het Onderwijs) vrijwel alleen de opdrachtgever en financier. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen had het onderzoek gedelegeerd aan de SVO. De opdrachten kwamen dus indirect van het Ministerie. Na die periode werd mij het onderzoek op persoonlijke titel toegekend en waren, tot ongeveer 2000, vooral gemeentes, schoolbesturen en het APS opdrachtgever en financier. Vanaf ongeveer 2000 waren het deels nog dezelfde opdrachtgevers maar werd financiering verkregen uit de pot die beheerd werd door de Landelijke Pedagogische Centra (LPC). Het Ministerie van O&W heeft het uitzetten en financieren van onderzoek waarvan de vragen afkomstig zijn uit het onderwijsveld gedelegeerd aan de LPC.

Het bovenstaande beeld is overigens niet representatief voor het GION. Het vloeit voort uit het eigen onderwijsnetwerk van de onderzoeker en uit de behoefte aan afwisseling van onderwerp en aan het houden van contact met het onderwijsveld via schoolnabij onderzoek.

## **1.2 Geschiedenis van de uitvoering van het onderzoek**

#### *Werven van onderzoek*

Voor het werven van onderzoek moest er ook in het verleden een onderzoeksvoorstel geschreven worden. Aanvankelijk werd vooral beleidsgericht onderzoek uitgevoerd dat door het Ministerie van O&W gedelegeerd was aan de SVO. Alvorens gestart kon worden met het maken van het onderzoeksvoorstel moest er bij SVO eerst een aanvraag ingediend worden om geld te krijgen voor het schrijven van het voorstel. In die aanvraag moest aangegeven worden wat globaal de inhoud, het tijdsbestek en de begroting zou zijn voor het onderzoeksvoorstel. Meestal was de opdracht voor een aanvraag aan twee onderzoeksinstituten gegeven die in concurrentie de aanvraag moesten uitwerken. Vervolgens koos SVO het instituut dat het onderzoeksvoorstel mocht maken. Voor het schrijven van het onderzoeksvoorstel werd soms evenveel geld beschikbaar gesteld als later voor een heel project. De onderzoeksvoorstellen bestonden uit dikke rapporten met een uitgebreide literatuurstudie en theoretische verhandeling. Literatuur moest achterhaald worden via fiches in grote bakken en via literatuurverwijzingen in rapporten en tijdschriften. Het opvragen van de literatuur nam geruime tijd in beslag. Na inlevering van het onderzoeksvoorstel duurde het veelal lang voordat er door SVO een beslissing genomen werd over toekenning van het onderzoek. De meeste onderzoeken werden voor een beperkte tijd toegekend. Rond het onderzoek werd door SVO een begeleidingsgroep gevormd waarin het Ministerie en de SVO vertegenwoordigd waren. Meestal moest er tussentijds een interim rapport opgeleverd worden en op basis van bespreking van het interim rapport in de begeleidingsgroep werd opnieuw geld verstrekt. Na opheffing van de SVO halverwege de jaren negentig, opgegaan in de NWO, veranderde de financiering van het onderwijsonderzoek, en kregen de aanbestedingsprocedures een efficiënter karakter en was er werkelijk sprake van concurrentie. Het maken van een

onderzoeksvoorstel werd niet langer bekostigd en de voorstellen werden gebonden aan een maximum aantal pagina's.

#### *Uitvoering van het onderzoek*

Tot 1995 was de naam van het GION 'RION': Research Instituut voor Onderwijsonderzoek in het Noorden van het land. Tot 1977 stond de hoofdlocatie in Groningen, van 1977- 1985 in Haren (vlakbij Groningen) en daarna weer in de stad Groningen. Het instituut had tot 1987 nog geen pc's, 'personal' computers. Er kon gebruik worden gemaakt van de computer van het Rekencentrum van de Rijksuniversiteit Groningen, de Control Data Cyber, later de Cyber. Er waren nog weinig adequate rekenprogramma's beschikbaar. Groninger wiskundigen/ statistici, verbonden aan het rekencentrum, hadden daarom zelf een statistisch programma ontwikkeld, het WESP pakket (Waarlijk Eenvoudig Statistisch Pakket, zie voor een beschrijving van de geschiedenis er van: De geschiedenis van het Rekencentrum Rijksuniversiteit Groningen). De analyses die uitgevoerd konden worden waren beperkt van aard; een factoranalyse was al heel wat. De mogelijkheden voor het doen van onderzoek waren dan ook beperkt door de mogelijkheden van de computer en de statistische pakketten. Er werd gewerkt met ponskaarten. Elke respondent had één maar meestal meer ponskaarten; op een ponskaart konden 80 tekens. De antwoorden op de vele vragenlijsten en toetsen werden door de afdeling hoofdarbeiders van de sociale werkplaats op de ponskaarten overgezet, wat nauwkeurig, snel en goedkoop gedaan werd. Bij de grotere onderzoeken, zoals die over de middenschool, ging het om duizenden respondenten en moest de onderzoeker met een groot aantal bakken met ponskaarten naar het Rekencentrum. Ook de opdrachten werden op ponskaarten gegeven. Het vergeten van een punt of komma kostte erg veel herstelltijd laat staan de tijd die nodig was om de juiste volgorde van de kaarten te herstellen indien de bak zou vallen. De gegevens werden opgeslagen op grote magneetbanden. Met de komst van snellere computers en meer geheugenruimte werden rekenprogramma's geavanceerder. Vooral met de aanschaf van het Amerikaanse SPSS programma (aanvankelijk statistisch pakket voor sociale studies), waarvan de ontwikkeling gelijk opliep met de ontwikkeling in de computers, namen de statistische mogelijkheden aanzienlijk toe. Via terminals met modems kon op afstand via het rekencentrum 'gerekend' worden. De PC versie van het SPSS programma bood de mogelijkheid tot een verdere efficiëntie bij het verwerken van gegevens.

#### *Medewerking scholen*

In de periode van de SVO waren scholen die werden gevraagd om aan onderzoek mee te doen daar vrijwel altijd toe bereid. Ook leerkrachten, leerlingen en ouders vulden als een vanzelfsprekendheid de vragenlijsten in. De respons bedroeg 96 tot 100%. Toen de auteur op één school van de ouders eens een respons had van 'slechts' 93% stelde een lid van de begeleidingsgroep voor, een vertegenwoordiger van het Ministerie, om een 'non respons' onderzoek uit te voeren. Bij haar latere onderzoek, met als opdrachtgevers school(besturen) en gemeentes, was deelname van scholen min of meer vanzelfsprekend. Maatwerk, onderzoek afgestemd op de realiteit van de school, resulteerde daarnaast in loyale medewerking van directies, leerkrachten, leerlingen en ouders.

#### *Maken van rapporten*

Alle tekst werd aanvankelijk geschreven. De secretaresses typten de, soms moeilijk leesbare, teksten uit op vellen met aan de achterkant carbonpapier. Veelal werden er daarna nog verbeteringen aangebracht door de onderzoekers. Met rode inkt werd de afgekeurde tekst afgelakt en daarna werd er overheen getypt. Perfectionistisch ingestelde onderzoekers lieten soms wel zes keer veranderingen aanbrengen. Als de subsidieaanvraag of het rapport er eindelijk naar tevredenheid uitzag moest er

gestencild worden. Als het stencilen klaar was moest er nog geraapt worden. Op een lange tafel werden stapeltjes neergelegd met alle pagina's 1, daarnaast de stapeltjes met de pagina's 2 etc. Een groot aantal onderzoekers werd verzameld en rende om de tafel en nam van elk stapeltje een pagina. Vervolgens ging er een kaft voor en achter elk bundeltje en werden er nietjes doorgeslagen. Om de achterkant kwam nog een zwart stuk plakband. Later kreeg het RION een eigen productiemedewerker.

Terug op locatie in de stad Groningen werden er voor de administratie Wangcomputers aangeschaft, welke een eigen programmatuur hadden. De komst van de printer bespaarde veel tijd. Later werd, ook voor de onderzoekers, overgegaan op Dos gestuurde 'personal' computers met als tekstverwerker Word Perfect. Weer later werd overgegaan op het Windows besturingssysteem met de tekstverwerker 'Word'.

Al met al maakten veranderde aanbestedingsprocedures en de snelle ontwikkeling van computers en meer geavanceerde rekenprogramma's het doen van onderzoek een stuk efficiënter dan in de jaren zeventig en de eerste helft van de jaren tachtig het geval was.

### *Aanstellingen*

Aanvankelijk werkten de onderzoekers, voordat het RION ondergebracht werd bij de Universiteit, op arbeidscontract. Omdat het onderzoek steeds voor slechts een beperkte tijd werd toegekend kende een arbeidscontract ook slechts een beperkte duur. Zo kon een onderzoeker wel zes keer per jaar een nieuw contract krijgen. In tijden dat het minder ging met het onderwijsonderzoek of projecten niet door dreigden te gaan was het spannend of de aanstelling wel verlengd zou worden. Op een gegeven moment waren er ongeveer 120 personeelsleden in Haren, waaronder ook studentassistenten. Het kon niet uitblijven dat er voor nogal wat mensen een einde kwam aan hun dienstverband bij het RION. Uiteraard moest het RION, toen het ondergebracht werd bij de universiteit, de ontwikkelingen op het terrein van de arbeidsvoorwaarden en de universitaire eisen voor aanstellingen volgen. Op een gegeven moment werd afgestapt van de tijdelijke arbeidscontracten en overgegaan op tijdelijke aanstellingen voor een periode van vier jaar en op vaste contracten voor onbepaalde duur. Terug in Groningen ontstond een nieuwe bloeiperiode maar ook die werd gevolgd door een neergang. Nogal wat medewerkers met een vierjarige aanstelling kregen geen verlenging. In Haren was nog vrijwel niemand bezig met het schrijven van een proefschrift. Om een vaste aanstelling te behouden bij de universiteit moest de medewerker echter gepromoveerd zijn. Dat heeft vervolgens geleid tot een stroom aan promoties. Nog weer later kwam de eis voor het publiceren van artikelen. Maar vanwege de op- en neergang in de financiering van het onderwijsonderzoek kreeg het binnenhalen van geld zeker tot het einde van de vorige eeuw de prioriteit. De auteur van dit verslag heeft zich daar keurig aan gehouden.

## **1.3 Werkwijze**

Door een zorgvuldige benadering van de scholen en van de uitvoering van het onderzoek hebben de scholen, leerkrachten, leerlingen en ouders altijd hun loyale medewerking verleend. Nogal eens resulteerde dat naderhand in nieuwe opdrachten. Bij de benadering van scholen volgde de auteur min of meer dezelfde werkwijze, hoewel een kleinschalig onderzoek een andere benadering mogelijk maakt dan een grootschalig onderzoek. Hieronder staat in grote lijnen het overzicht dat de auteur hanteerde bij de opzet van nieuw onderzoek.

1. Maken van tijdsplanning met concrete activiteiten. Denken aan vakanties en vrije dagen, verschillend in Noord-, Midden- en Zuid Nederland.

2. Informatie verzamelen over de school (via de website).
3. Indien het een school betreft waar nog geen contact mee bestaat: telefonist(e) van de school bellen. Melden dat je van de Rijksuniversiteit Groningen bent. Praatje maken: kort iets zeggen over onderzoek en aangeven dat de onderzoeker zijn/haar hulp nodig heeft. Vragen naar de naam van de directeur. Indien de directie weet heeft van het onderzoek vragen naar een relevant persoon of een al opgegeven contactpersoon.
4. Brief schrijven aan directielid of relevant persoon. Eventueel schrijven dat hij/zij deskundig zou zijn op onderwerp x en dat het de bedoeling is daarnaar een onderzoek(je) te doen. Heel kort het onderzoek beschrijven. Week aangeven waarin telefonisch contact opgenomen wordt om een en ander nader te bespreken.
5. Indien het niet vanzelfsprekend is dat de school deelneemt, in het telefoongesprek: beknopt iets vertellen over het onderzoek, voorzichtig, niet aandringen op deelname, zoeken naar sterke punten/zwaartepunten van de school, daarbij aanknopen. Het vervolg ontwikkelt zich meestal vanzelf: of een afspraak maken voor een uitgebreider gesprek, of een notitie doen toekomen over: doel, inhoud, voorstel voor de procedure voor de uitvoering van het onderzoek op de school, deels afhankelijk van de reactie van de school, consequenties van deelname. Toezeggen dat op grond daarvan beslist kan worden over deelname (soms dient het bestuur of het team daar over te beslissen).
6. In het telefoongesprek/de notitie vermelden:
  - dat het onderzoek zo wordt ingericht dat het de school zo weinig mogelijk werk en tijd kost
  - dat de school eventueel zelf vragen kan toevoegen
  - dat de school het conceptrapport krijgt opdat feitelijke onjuistheden verbeterd kunnen worden voor het naar de buitenwereld gaat
  - dat informatie extern niet zodanig vermeld wordt dat die schadelijk kan zijn voor de (individuele) school. Wel wordt gesteld dat het vanzelfsprekend is dat de school bij negatieve resultaten een verbeterplan opstelt.

Indien informatie van meer dan één niveau nodig is en/of uitgebreidere achtergrondinformatie van de school nodig is voor een juiste interpretatie van de te verzamelen informatie, trachten een afspraak te maken voor een algemeen interview met bij voorkeur een schoolleider of relevante coördinator over 'visie, de onderwijskundige invulling, de organisatie en eventueel de vernieuwingsgeschiedenis van de school'. Na een persoonlijk interview met iemand hoger in de organisatie en meer kennis over de school is het daarna gemakkelijker 'zaken te doen' met de school en maatwerk te leveren. Over het algemeen levert het afnemen van een paar interviews gecombineerd met de afname van vragenlijsten de meest bruikbare informatie op. Het naderhand bespreken van de resultaten en van het conceptrapport levert veelal nog aanvullende gegevens op. De voorbereiding voor de daadwerkelijke uitvoering van het onderzoek kost op deze manier enige tijd maar wordt ruimschoots goed gemaakt door een loyale medewerking naderhand en de beschikbaarheid over relevante informatie.

Leerlingen, leerkrachten en anderen geven zeer waardevolle adviezen voor verbetering op de eigen school en/of zinvolle tips voor andere scholen. Respondenten vinden het prettig als een beroep gedaan wordt op eigen ervaringen en kennis. In elk interview en in elke vragenlijst dient daartoe de gelegenheid gegeven te worden.

In de volgende hoofdstukken wordt ingegaan op resultaten van een groot deel van de uitgevoerde onderzoeken.



## Hoofdstuk 2      **Systeeminnovatie (middenschool/ heterogene brugperiode) en consequenties**

### 2.1      **De onderzoeksrapporten**

#### Innovatiekenmerken en populatiekenmerken

Creemers, B. P.M. (Ed.). (1977). *De beginsituatie van de experimenteerscholen* (Eindrapportage project 'Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool' – S.V.O. 0 375). Groningen: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Wagenaar, J., Van Kessel, N., & De Vries, A. M. (1979). *Een onderzoek naar de beginsituatie van scholen die als tweede generatie begonnen zijn aan het middenschoolexperiment*. Nijmegen: ITS/Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1979). *Schoolwerkplanontwikkeling Scholengemeenschap Lelystad* (en andere scholen). Groningen: R.I.O.N.

Creemers, B. P. M., & De Vries, A. M. (1980). Constructie en invoering van de middenschool. In *R.I.O.N.-Bulletin Nummer 6: Het innovatieproces middenschool* (pp. 1–32). Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Creemers, B. P. M., & De Vries, A. M. (1982). *The limits of policy research: the case of the Dutch comprehensive schools..* Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1980). *Integraal rapport van het instroomonderzoek middenschoolexperimenten 1979/1980*. (S.V.O. MS 477). Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden. Met aparte bijlage.  
Idem 1980/1981; 1981/1982; 1982/1983; 1983/1984; 1984/1985.

De Vries, A. M., & Kamphorst, J. (1984). *Instroomkenmerken van allochtone leerlingen op de experimentele middenscholen 1983–1984. Appendix bij het rapport instroomonderzoek experimentele middenscholen 1983–1984* (S.V.O. MS 1079). Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1984). *Gender specific schoolcareers and the Dutch comprehensive school*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., Bosveld, H. E. P., & Van der Wal, U. J. (1985). *Instroomonderzoek experimentele middenscholen 1984–1985* (SVO MS 1079). Groningen: RION. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M. (1985). *Effecten van onderwijsvernieuwing op leerlingkenmerken. Deel 1: Een onderzoek gehouden op 13 middenscholen* (SVO 1143). Groningen: RION. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M. (1985). *Effecten van onderwijsvernieuwing op leerlingkenmerken. Deel 2: Schoolbeschrijvingen* (SVO 1143). Groningen: RION.

De Vries, A. M., Bosveld, H. E. P. & van der Wal, U. J. (1987). *Instroomonderzoek middenscholen en scholengemeenschappen met een heterogene brugperiode 1985-*

1986. *Eindverslag*. (S.V.O. M.S.1079). Groningen: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M., & Dulmers, R. (1987). *Kenmerken van eerstejaars allochtone en autochtone leerlingen op middenschoolen en hun ouders 1985–1986. Eindrapport* (SVO MS 1079). Groningen: RION.

Brokken, F. B., Timmerman, G., & De Vries, A. M. (1988). *Sekse-specifieke schoolloopbanen en de middenschool. Eindrapport*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1994). *Instroomonderzoek 1993-1994 Almere*. Groningen: RION.

### Heterogeniteit, differentiatie en effecten

Bosker, R. J., & De Vries, A. M. (1982). *Het aanbod van leerwegen op de experimenten middenschool. Deeieindrapport I doorstroomonderzoek* (SVO MS 566). Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Bosker, R. J., & De Vries, A. M. (1984). *De leerwegen van leerlingen op vier experimentele middenschoolen. Deeieindrapport II doorstroomonderzoek* (SVO MS 566). Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., & Bosker, R. J. (1984). *De leerwegen van leerlingen op de Scholengemeenschap Lelystad* (Schoolrapport doorstroomonderzoek SVO MS 566). Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., & Bosker, R. J. (1984). *De leerwegen van leerlingen op de Open Schoolgemeenschap Bijlmer* (Schoolrapport Doorstroomonderzoek SVO MS 566). Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A.M. (1988). *Probleemanalyse voortgezet onderwijs Terschelling; mogelijkheden voor verdere ontwikkeling*. Groningen, RION

De Vries, A.M. (1988). *Aanzet voor een schoolwerkplan van de scholengemeenschap MAVO-LHNO 'Terschelling'*. Groningen, RION.

Guldemon, H., Haanstra, F., Van Laarhoven, P., & De Vries, A. M. (1987). *Effecten van heterogeen groeperen in het voortgezet onderwijs. Een voorstudie voor onderzoek in Nederland*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1992). *Hoe breder hoe beter? De effecten van heterogeen groeperen in het voortgezet onderwijs in Nederland* (Monografieën onderwijsonderzoek 12. Proefschrift). Groningen: RION.

De Vries, A. M. (2007). *Leorzame lessen van voormalige middenschoolen*. Groningen: GION/RUG.

## **2.2 Inleiding**

In de jaren zeventig en tachtig stond de middenschool, met geïntegreerd onderwijs, volop in de belangstelling. Kranten en tijdschriften stonden er vol van, radio- en televisieprogramma's werden er aan gewijd. De uitgangspunten en de rol van de experimentele scholen stonden beschreven in de zogenaamde Contourennota (1975) van de toenmalige Minister van Kemenade (tijdens de PvdA-CDA coalitie,

1974-1977). Belangrijk uitgangspunt van de middenschool was uitstel van de school- en beroepskeuze door middel van, gedurende drie of vier jaar, de heterogene klas. Via interne differentiatie zou aan de verschillen van leerlingen tegemoet gekomen moeten worden. Het uitstel zou de leerlingen de gelegenheid geven een bij de capaciteiten en interesses passende schoolkeuze te maken, ongeacht milieu of geslacht. Daarnaast werd een brede ontwikkeling nagestreefd, zowel wat betreft kennis, vaardigheden als houding. Aandacht voor 'hoofd, hart en handen' kwam in zwang. Individuele ontplooiing en sociale bewustwording waren andere uitgangspunten. Om deze uitgangspunten te realiseren ontstond veel aandacht voor het mentoraat en de schoolkeuze na de heterogene periode en werden nieuwe vakken ingevoerd: algemene technieken (timmeren, koken), handvaardigheid en kunstzinnige vorming. De traditionele cognitieve vakken zouden geïntegreerd moeten worden in leergebieden.

In 1976 zijn de eerste experimentele middenscholen gestart, in 1977 de tweede generatie. Het was de bedoeling dat deze scholen zelf vorm zouden geven aan de uitgangspunten. Via evaluatie van deze experimenten zou de realiseerbaarheid en de overdraagbaarheid van de middenschool beoordeeld worden. De experimenteer-scholen moesten zich ontwikkelen naast het bestaande reguliere onderwijs. Invoering op grotere schaal zou afhankelijk zijn van de beantwoording van de vraag naar realiseerbaarheid en overdraagbaarheid.

Sinds de start van het experiment was de middenschool steeds meer in een polariserende discussie terecht gekomen. De heterogene klas stond daarbij centraal. Volgens tegenstanders was de middenschool een eenheidsworst en zouden goede leerlingen naar beneden getrokken worden door de slechte leerlingen in de klas.

De volgende onderwijsminister Pais kwam (tijdens de CDA-VVD coalitie, 1977-1981) met een 'afgezwakt' plan, het Ontwikkelings Plan voor het Voortgezet Onderwijs (OPVO), waarin voorgesteld werd de heterogene periode te beperken tot twee jaar met eventueel een derde jaar voor leerlingen die de eindtermen van de onderbouw nog niet gehaald zouden hebben. 'Links' ging hiermee niet akkoord en toen van Kemenade opnieuw minister werd (tijdens de acht maanden durende CDA-PvdA coalitie, 1981-1982) kwam hij met de nota Verder na de Basisschool (VBAO), waarin een driejarige geïntegreerde periode wordt voorgesteld met het vierde jaar eventueel als schakeljaar. Het heterogene klassenverband zou echter in de loop der jaren steeds meer doorbroken kunnen worden. In het experiment middenschool kon aan allerlei varianten vorm worden gegeven. Over landelijke invoering werd niet meer gesproken. Het ging nu om de 'of' vraag: is geïntegreerd onderwijs beter dan categoriaal onderwijs en de 'hoe' vraag: hoe moet dat dan vorm krijgen.

De meeste onderzoeken die in die jaren in het voortgezet onderwijs zijn uitgevoerd hadden dan ook betrekking op geïntegreerd onderwijs en op een wezenskenmerk daarvan, de heterogene klassensamenstelling. In 2007 is een onderzoek uitgevoerd met als vraag 'wat is er over van de middenschool', wat kan van het toenmalige experiment geleerd worden. De vele onderzoeken die op het RION rond geïntegreerd onderzoek zijn uitgevoerd worden in het volgende samenvattend beschreven.

### **2.2.1 Beginsituatie**

Het evaluatieonderzoek is in 1976 gestart met een beschrijving van de beginsituatie van de eerste generatie en vervolgens van de tweede generatie experimenteer-scholen. In die beschrijvingen was er aandacht voor de vormgeving van de uitgangspunten, de organisatie en de participanten: docenten, leerlingen en ouders. Omdat de scholen de uitgangspunten zelf vorm konden geven bleken er vele varianten te ontstaan, deels voortvloeiend uit de vroegere innovatiegeschiedenis, de aanwezige schooltypen na de heterogene brugperiode en de concurrerende scholen in de omgeving van de scholen. De verschillen betroffen vooral de duur van de heterogene periode, de in- en externe differentiatie, de (mate van) vakkenintegratie,



daarmee samenhangend het gebruik van bestaande methoden dan wel zelf ontwikkeld lesmateriaal en de vormgeving van projectonderwijs. Voor veel docenten was de vormgeving een uitputtingsslag. In feite waren veel docenten, als planners en uitvoerders van eigen vakonderwijs, niet toegerust voor hun rol als ontwikkelaar van middenschoolonderwijs. Door de onderzoekers is dan ook een andersoortige constructie van de middenschool voorgesteld, waarbij deskundigen concepten ontwikkelen en scholen deze uittesten, waarbij onderzoek een formatieve - en summatieve rol zou spelen.

### **2.2.2 Leerwegen op middenscholen en in het reguliere onderwijs**

Uit een analyse van de leerwegen op een aantal scholen bleek er inderdaad sprake van uitstel van schoolkeuze te zijn. De hogere schooltypen werden niet minder vaak dan in het reguliere onderwijs gekozen; ze werden ook gekozen door leerlingen die met een laag prestatieniveau de middenschool binnenkwamen. De parate en potentiële schoolgeschiktheid verklaarden de meeste variatie in de leerwegpatronen en gemaakte keuzen; milieu en sekse bleken er niet of nauwelijks mee samen te hangen. Meisjes kozen vaker dan in het reguliere onderwijs exacte vakken.

### **2.2.3 Tweespoorbeleid: verschuiving in leerling kenmerken**

De beginsituatiebeschrijving van leerlingen en ouders is, via het zogenaamde instroomonderzoek, uitgevoerd van 1976/1977 tot en met het instroomjaar 1985-1986. De bedoeling was om naderhand de prestaties van de leerlingen van de middenscholen te vergelijken met die van de leerlingen van het categorale onderwijs, gecorrigeerd voor de beginsituatie. Daarnaast konden ook wenselijke kenmerken vastgesteld worden zoals de instroom van alle cognitieve niveaus, de (mate van) heterogeniteit van de klassen en, door de aantallen en de kenmerken van de instromende leerlingen en hun ouders van de opeenvolgende jaren met elkaar te vergelijken, de ontwikkeling in acceptatie, van belang voor de vraag naar de realiseerbaarheid. In het laatste jaar namen ook enkele scholengemeenschappen zonder middenschool status, maar met heterogene klassen, deel aan het instroomonderzoek.

Uit het onderzoek kwam duidelijk naar voren dat het ambivalente innovatiebeleid en het tweespoorbeleid negatieve gevolgen heeft gehad voor de kenmerken van de leerlingen. Mede doordat de scholen een uitstekende leerlingbegeleiding hadden nam het aantal leerlingen met problemen toe en vervolgens het aantal leerlingen geschikt voor de hogere schooltypen af. Uiteraard had dat consequenties voor de mate van heterogeniteit van de klassen, die nam af.

Uit de instroomonderzoeken bleek dat de acceptatie van de middenschool als school geschikt voor alle leerlingen in feite gering was, zowel aan de kant van de ouders als aan de kant van hoofden van basisscholen. De acceptatie hing nauw samen met de beeldvorming die men had van de middenschool, namelijk een school die niet zo prestatiegericht was maar wel een goede leerlingbegeleiding en prettige sfeer had. Voor lager opgeleide ouders was dat laatste een prettige bijkomstigheid; ze kozen de middenschool vooral om pragmatische redenen: dichtbij. In de ogen van de hoger opgeleide ouders zou de middenschool vooral geschikt zijn voor twee categorieën leerlingen. In de eerste plaats voor de leerling 'waar iets mee is' en voor wie een goede leerlingbegeleiding raadzaam zou zijn en in de tweede plaats voor de leerling die een twijfelgeval is waarbij, door het uitstel van de schoolkeuze en de goede begeleiding, de leerling uiteindelijk op een hoger schooltype terecht zou kunnen komen dan in het categorale onderwijs. Ten aanzien van de concrete vormgeving van het onderwijs van de middenscholen konden echter relatief weinig mensen zich een duidelijk beeld vormen, dat gold ook voor hoger opgeleiden.

Opmerkelijk was dat op enkele middenscholen het vertrouwen bij ouders en hoofden van basisscholen leek toe te nemen, een gevolg van goede leerprestaties en het plezier waarmee de kinderen naar de school gingen. De middenschoolstatus nam

men op de koop toe. Overigens waren dit de scholen die heel wat water bij de wijn hebben gedaan ten opzichte van de vormgeving zoals die in Contourennota is geschetst. Uit de resultaten van de instroomonderzoeken is naar voren gekomen hoe afhankelijk middenscholen waren van het landelijke beleid maar ook van plaatselijke- en omgevingsfactoren.

#### Conclusie

De onderzoekers hebben indertijd op grond van resultaten van de onderzoeken een aantal conclusies getrokken over de toekomstige ontwikkelingen van geïntegreerd onderwijs. De slotconclusie was dat het nog nauwelijks zinvol was de 'of' vraag, is geïntegreerd onderwijs beter dan categoriaal onderwijs en de 'hoe' vraag, hoe moet geïntegreerd onderwijs vorm krijgen, te stellen.

#### 2.2.4 Effecten van de heterogene klassensamenstelling

In een promotieonderzoek heeft de auteur in 1992 vastgesteld wat de effecten waren van de heterogene klassensamenstelling in vergelijking met de homogene klassensamenstelling in het vijfde jaar na de start in het voortgezet onderwijs. De meeste scholen met heterogene klassen waren middenscholen.

#### *Resultaten*

De vraag van de titel van het proefschrift 'hoe breder hoe beter'? kon, ondanks alle beperkingen waarop in het proefschrift uitvoerig is ingegaan, met de onderzochte scholen positief beantwoord worden. Ondanks de beperkingen van het onderzoek werd aangetoond dat de breedte van het cognitief niveau van een klas geen negatieve invloed hoeft te hebben op latere schoolloopbaanresultaten. Zwakkere leerlingen profiteren van een hoger klassengemiddelde; en van een hoger klassengemiddelde is sprake in een heterogene klas ten opzichte van een homogene klas. Noch zwakke, noch sterke leerlingen, noch de middengroepen hebben op de onderzochte scholen op termijn slechtere resultaten behaald na onderwijs in heterogene klassen. Er is zelfs sprake van een bescheiden leerwinst. Bovendien blijkt de schoolkeuze na de heterogene brugperiode adequater te zijn dan na de vroegtijdige keuze in het categoriaal onderwijs en is de uitval in het geïntegreerde onderwijs geringer. Het proefschrift pretendeerde overigens niet meer dan informatie aan te dragen voor de discussie over de heterogene klassensamenstelling.

#### *Verklaringen voor positieve resultaten van heterogene klassen*

Doordat bij dit achteraf onderzoek niet in de black-box van het onderwijs gekeken kon worden konden de theoretische verklaringen voor de effecten van de groeperingsvorm, namelijk 'vergelijkings-, labelings- en instructieprocessen' die in de heterogene klas anders zouden uitvallen dan in de homogene klas, niet getoetst worden. De gevonden klasseneffecten boden dan ook weinig aanknopingspunten voor de verklaring van de resultaten van het heterogeen cohort.

Een belangrijke vraag was natuurlijk of de scholengemeenschappen de positieve resultaten ook behaald zouden hebben als ze geen heterogene klassen hadden gehad. Over het antwoord op deze vraag kan alleen gespeculeerd worden. Bevindingen die duiden op een positief effect van heterogeen groeperen waren de adequatere schoolkeuze en de geringere voortijdige schooluitval van het heterogeen cohort vergeleken bij die van het homogeen cohort. De adequatere schoolkeuze kan afgeleid worden uit het minder doubleren en het minder op- en afstromen van het heterogeen cohort. Juist doubleren en afstroom veroorzaakt veelal schoolverzuim en uiteindelijk uitval.

Gesteld is dat het mogelijk de beleidsmatige maatregelen waren, samenhangend met de heterogeniteit, die de voorwaarden geschapen hebben voor de positieve resultaten. De beleidsmaatregelen zijn beschouwd als de kernelementen van een geïntegreerd onderwijsbeleid:

- uitstel van de school- en beroepskeuze door middel van de heterogene klas

- het hanteren van een zodanig intern differentiatiebeleid dat leerlingen maximaal op hun eigen niveau werken
- veel aandacht voor de leerlingbegeleiding, zowel cognitief als sociaal-emotioneel
- door middel van projecten veel aandacht voor de schoolkeuze aan het einde van de heterogene brugperiode op grond van getoonde capaciteiten en interesses
- (op een aantal scholen) een geprofileerde lbo-mavo-afsluiting, dat wil zeggen de mogelijkheid van het afleggen van examenvakken op zowel lbo- als mavo-niveau.

### **2.2.5 Leerzame lessen**

Via documentanalyse en interviews is in 2007 nagegaan wat er over was van de middenschool en waarom men veranderingen had aangebracht.

#### *Stand van zaken geïntegreerd onderwijs begin 20<sup>ste</sup> eeuw*

Het geïntegreerde onderwijs verdween door de komst van de basisvorming, waarin klassen niet heterogeen samengesteld hoefden te worden, langzamerhand uit het zicht. De vorming van scholengemeenschappen werd ten tijde van het verschijnen van het proefschrift sterk gestimuleerd. Discussie was er over uit welke schooltypen een scholengemeenschap zou moeten bestaan. Een ander discussiepunt was hoe heterogeen de klassen samengesteld zouden moeten worden. Vrijwel alle scholen, met uitzondering van een aantal gymnasia, bestaan aan het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw uit brede scholengemeenschappen, waarbij de vmbo- en havo-vwo afdelingen veelal in verschillende vestigingen zijn ondergebracht. Cognitief breed heterogeen samengestelde klassen, minstens drie schooltypen, en dan ook nog gedurende meerdere jaren, komen vrijwel niet (meer) voor.

#### *Stand van zaken onderwijs ex-middenscholen begin 20<sup>ste</sup> eeuw*

Het gehele onderwijsaanbod is in 2007 op de voormalige experimentele middenscholen in samenhang nog steeds gericht op een passende schoolkeuze en een brede ontwikkeling qua kennis, vaardigheden en houding, qua hoofd, hart en handen. De (beperkte) heterogene klassen zijn van minder lange duur dan voorheen. Gebleven is de aandacht voor zowel de individuele leerling als voor de groep en het groepsproces. Het reflecteren met de leerling over cognitief en sociaal-emotioneel sterke en zwakke punten staat nog steeds op de agenda en niet alleen tijdens het mentoruur. Het mentoraat, de leerlingbegeleiding en de voorbereiding op de schoolkeuze nemen nog altijd een belangrijke plaats in.

Het vakoverstijgende projectonderwijs staat opnieuw in de steigers. De benodigde vaardigheden worden eerst geleerd/ingeoefend, meest in aparte lessen. De onderwerpen van de opdrachten worden door de mentorteams vastgesteld, waarna ze veelal gemaakt worden door vakdocenten die in het verleden al ervaring met projectonderwijs hebben opgedaan. Op één van de scholen leveren externe bedrijven/instanties de opdrachten aan. Aanvankelijk hebben de opdrachten een vrij gesloten karakter, in een later stadium worden ze meer open. Leerdoelen, eisen, procedures, regels en reflectievragen staan op papier. Kennis gerelateerd aan het eindexamen heeft geen prioriteit maar het projectonderwijs staat in de onderbouw dan ook voor nog hooguit vier uur per week op het lesrooster. Leerlingen werk(t)en in groepjes aan de opdrachten welke ruimte laten voor hun eigen capaciteiten en interesses.

De leer- of vakgebieden, meest oriëntatie op de natuur en oriëntatie op de samenleving, zijn deels van de baan. Het was soms te gekunsteld en nieuwe jonge docenten, die meestal in de onderbouw werken, kunnen er (nog) niet goed mee uit de voeten. De zelfgemaakte lesstof wordt ook vrijwel niet meer gebruikt. Het zelf

maken van lesstof was een noodzaak omdat er geen lesstof bestond geschikt voor leerlingen van verschillende niveaus. Het zelf maken kostte veel tijd en inspanning en zelf gemaakte lesstof is niet overdraagbaar. Inmiddels zijn er voldoende goede methoden voor leerlingen van verschillende niveaus. Bij de vakken wordt nog steeds gestreefd naar variatie in werkvormen, naar een actieve en zelfstandige rol van de leerlingen. Indien zinvol zitten de leerlingen, in wisselende samenstelling, in tafelgroepjes. ICT is geïntegreerd in het onderwijs.

#### *Opmerkelijke uitkomsten*

Bij het achteraf doornemen van de schoolwerkplannen van de ex-middenschole valt op hoe doordacht, consequent, gestructureerd en toch ook realistisch het onderwijsaanbod was uitgewerkt en vastgelegd. De scholen behalen nog steeds (zeer) goede eindexamenresultaten en de voortijdige uitstroom is gering. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de ex-middenschole, ondanks de aanhoudende kritiek op het middenschoolconcept, nog steeds een aantal van hun idealen vorm geven.

Aandacht voor een belangrijk uitgangspunt van de middenschool, gelijke kansen ongeacht milieu, was in dit onderzoek niet aan de orde. In de media krijgt het onderwerp 'gelijke kansen' ook weinig specifieke aandacht meer; de aandacht daarvoor is vervangen door de aandacht voor witte en zwarte scholen. De onderzoeker Bowen Paulle stelt dat 'kleur' geen invloed heeft op onderwijsuitkomsten. Ook achterstandsprogramma's of methoden hebben geen invloed. Kinderen van hoger opgeleide allochtone ouders doen het even goed als kinderen van hoger opgeleide autochtone ouders. Wat het verschil maakt is de omgeving waarin de leerling zich bevindt. Leerlingen uit lage milieus, allochtoon en autochtoon, komen (deels) uit gezinnen en wonen in wijken waar agressie, schreeuwen, conflicten, werkloosheid, onverschilligheid naar de samenleving veelal aan de orde van de dag zouden zijn. In het onderwijs zitten bedoelde leerlingen bij elkaar, zowel in het wijkgebonden basisonderwijs als in het vmbo omdat die afdeling vaak in een aparte dependance zit. Met een andere wereld, een wereld met ander gedrag, komen ze niet in aanraking. Volgens Paulle kan daarom alleen 'menging' van verschillende milieus, ongeacht kleur, invloed hebben op onderwijsuitkomsten. (Paulle, B. (2005). *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer. An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam, Rozenberg Publishers, Thela Thesis, Dutch University Press).

Opmerkelijk is dat op de voormalige brede middenschole het vmbo in hetzelfde gebouw zit als de havo en het vwo. En op de scholen zonder (havo/vwo)-bovenbouw zitten in de eerste leerjaren ook leerlingen geschikt voor (havo en) vwo. In het schoolgebouw ontmoeten de leerlingen van alle niveaus elkaar. Daarnaast kennen alle voormalige middenschole nog een heterogene periode al is die in enkele gevallen nog maar kort. Omdat cognitief niveau veelal parallel loopt aan milieu betekent het dat de leerlingen uit de lagere milieus van deze scholen in aanraking komen met leerlingen uit hogere milieus en daarmee met 'ander gedrag' en 'andere denkwijzen' dan veelal in de thuissituatie. De scholen besteden ook nog steeds bewust aandacht aan het leren van en met elkaar en aan het scheppen van een veilig, open klimaat. In hoeverre dit invloed heeft op het gegeven dat de scholen vrijwel geen voortijdig schoolverlaters kennen is moeilijk vast te stellen. Uiteraard spelen daarbij ook andere factoren een rol.

#### *Het belangrijkste*

Opmerkelijk is ook dat de voormalige middenschole ondanks hun verschillen in vormgeving en ondanks een gedeeltelijk veranderde vormgeving ten opzichte van het verleden, ondanks verschillen in de invulling van de 'hoe' en 'wat' vragen nog steeds dezelfde resultaten behalen.

Misschien liggen daaraan vooral een aantal basisvoorwaarden ten grondslag, basisvoorwaarden die de geïnterviewden zowel tijdens de middenschoolperiode als ongeveer dertig jaar later noemen:

***Neem mensen serieus, erken verschillen, erken (on)mogelijkheden, luister, toon betrokkenheid, geef ook positieve feedback, wees duidelijk en regel zaken goed zowel ten aanzien van docenten, leerlingen als ouders.***

## Hoofdstuk 3 Imago/schoolkeuze/ouderparticipatie

### 3.1 De onderzoeksrapporten

De Vries, A.M. (1977). *De beginsituatie van de experimenteerscholen. De ouders*. Groningen: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Bosker, R. J., & De Vries, A. M. (met Kamphorst, J.). (1981). *Achtergronden van de schoolkeuze voor voortgezet onderwijs in de gemeente Lelystad*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M. (1985). *Effecten van onderwijsvernieuwing op ouder kenmerken. Deel 1: Een onderzoek gehouden op 13 middenschoolen* (SVO 1143). Groningen: RION. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M. (1987). *Beeld van leerlingen en ouders in de gemeente x bij de start van de leerlingen in het openbaar voortgezet onderwijs. Eindrapport* (SVO MS 5000). Groningen: RION.

De Vries, A. M., Van der Geld, Th., Van Opstal, C., & Van der Zee, F. (1989). *Resultaten van het marktonderzoek voor de MMS-scholen. Eindverslag van het marktonderzoek uitgevoerd in opdracht van een p.c. mavo, een r.k. scholengemeenschap en een r.k. mavo*. Groningen: RION. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M. (1994). *Instroomonderzoek 1993-1994 Almere*. Groningen: RION

De Vries, A. M. (1994). *Ouderparticipatie in het voortgezet onderwijs* (SVO-project 1035). Groningen: RION. Met aparte bijlage, aparte deelrapporten en aparte samenvatting.

De Vries, A. M., & Frese, H. J. (1995). *Het R College, de cultuur, de schoolkeuze, de instroom en de VBO-afdeling*. Groningen: GION. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M. (1998). *Mening van autochtone en allochtone ouders over hun school. Resultaten van een onderzoek onder ouders op 8 basisscholen in stad X*. Groningen: GION.

### 3.2 Inleiding

De onderzoeken die onder de noemer imago/schoolkeuze/ouderparticipatie zijn uitgevoerd vonden plaats in het voortgezet onderwijs, met één uitzondering, een onderzoek in het basisonderwijs. Vooral in de periode waarin er sprake was van een tweesporenbeleid in het voortgezet onderwijs, scholen met heterogene klassen in de onderbouw naast scholen met homogene klassen, was er veel aandacht voor de schoolkeuze waarbij in die tijd ouders over het algemeen nog een grote rol speelden. Het onderzoek naar schoolkeuze werd meegenomen in de zogenaamde instroomonderzoeken (zie vorig hoofdstuk). In de periode daarna, toen de regering dan wel gemeenten scholen stimuleerden te fuseren tot scholengemeenschappen, ontstond voor scholen de vraag met welke scholen ze het beste al dan niet konden fuseren en hoe het onderwijs dan vorm zou moeten krijgen. Dat leidde opnieuw tot onderzoek naar imago van scholen en daaraan gerelateerd de schoolkeuze.

Op de middenschool werd de ouders een eigen rol toegekend bij het onderwijs, variërend van inspraak tot assistentie bij allerlei activiteiten op de school en buiten de school. Ook op andere scholen werden ouders langzamerhand meer bij de school betrokken. Dit heeft geleid tot onderzoek naar ouderparticipatie, als onderdeel van instroomonderzoeken en schoolkeuzeonderzoeken en als zelfstandig onderzoek.

In het onderzoek in het basisonderwijs stonden eveneens imago, schoolkeuze en ouderparticipatie centraal, mede door de komst van de allochtone leerlingen en hun ouders.

### **3.2.1 Schoolkeuze**

Het hieronder beschreven onderzoek heeft betrekking op de tweede helft van de jaren tachtig en de eerste helft van de jaren negentig.

#### *Motieven; verschuivingen*

Laag opgeleide ouders vinden de nabijheid van een school het meest belangrijk. Daarnaast vinden ze het belangrijk dat het onderwijs het kind adequaat opvangt en een goede algemene ontwikkeling biedt, wat ze daar dan ook onder verstaan. Door vrijwel alle ouders worden de traditioneel cognitief gerichte eindexamenvakken plus het vak informatica het meest frequent als zeer belangrijke vakken aangeduid.

De meeste ouders voelen zich te weinig deskundig om over een onderwijsvernieuwing te oordelen of het maakt hen niet uit of er van een onderwijsvernieuwing sprake is. De ouders met een hoge opleiding hebben een meer uitgesproken mening, ze zijn of vóór een vernieuwing of er tegen. Ze zijn er vooral voor als ze denken dat de vernieuwing gunstiger uitpakt voor de schoolloopbaan van hun kind dan een school zonder die vernieuwing. Scholen met vernieuwingen hebben het imago dat ze leerlingen met problemen goed begeleiden en het zijn dan ook veelal deze leerlingen van hoger opgeleide ouders die naar scholen met onderwijsvernieuwing gaan, vaak ook traditionele vernieuwingsscholen.

In het latere onderzoek blijkt dat ouders prestatiegerichtheid van een school belangrijker gaan vinden. Als schoolkeuzemotief wordt over het algemeen steeds vaker genoemd 'omdat mijn kind er meer kan bereiken dan op een andere school'. Het meer bereiken mag bij deze ouders gepaard gaan met plezier. Leerlingen krijgen een steeds grotere stem bij de schoolkeuze. Maar ouders, vooral de hoger opgeleiden, spelen nog steeds een rol, zij het op de achtergrond.

Veel ouders hebben een te hoog aspiratieniveau, afgezet tegen de prestaties van hun kinderen op de schoolvorderingentoets.

#### *Imago en schoolkeuze*

Het imago van een school speelt een beperkte rol bij laag opgeleide ouders. Voor ouders die bewust een school kiezen blijkt dat het imago belangrijk is. Ze kiezen een school vanwege de onderwijskenmerken en de leerling populatie zoals die door het imago uitgestraald worden. Dat kwam naar voren uit een onderzoek naar een eventuele fusie van een drietal scholen. In een omgeving met meerdere scholen is er voor elke school een publiek, voor een meer kindvriendelijke school, voor een leergerichte strenge school maar ook voor een als 'elitair' of 'kakkineus' aangeduide school. Lager opgeleide ouders zien het elitaire karakter van een school als een reden om die school niet te kiezen, voor een deel van de hoger opgeleide ouders is een dergelijk imago juist aantrekkelijk.

### **3.2.2 Ouderparticipatie**

#### *Behoeftte aan en mening over ouderparticipatie*

Docenten en schoolleiders hechten vooral belang aan betrokkenheid van ouders bij het onderwijs en hun kind (en daar zou het een en ander aan schorten). Van ouderparticipatie wordt verwacht dat deze gunstig is voor de betrokkenheid van de ouders bij het kind. Schoolleiders van scholen met hogere schooltypen hebben iets

minder behoefte aan ouderparticipatie dan schoolleiders van scholen met lagere schooltypen.

Met name bij de ouders van lagere schooltype lijkt de behoefte aan meedenken en het uitoefenen van invloed op het schoolbeleid over het algemeen gering. Maar een deel van hen is wel bereid om ondersteuning te verlenen bij klusjes en om problemen onder de aandacht te brengen, met andere woorden, om als klankbord te functioneren. Naarmate een school hogere schooltypen heeft, waarbij het opleidingsniveau van de ouders hoger is, komt er meer ouderparticipatie voor. De houding van deze ouders ten opzichte van school en ook ten opzichte van hun eigen functioneren is kritischer dan van ouders op lagere schooltypen. Schoolleiders van hogere schooltypen zijn, mogelijk daarom, ook ontevredener over het contact tussen ouders en school dan schoolleiders van lagere schooltypen, waar de ouderparticipatie zich beperkt tot 'helpen'. Schooltypen blijken meer invloed te hebben op ouderparticipatie dan de omvang van de school.

Bijna de helft van de schoolleiders en van de bestuurlijk actieve ouders lijkt echt tevreden over de ouderparticipatie op de eigen school. Ouderparticipatie op zich is echter geen garantie voor het gevoel werkelijk inbreng te hebben en vormt ook geen garantie dat ouders over hun eigen rol tevreden zijn. De opvattingen over de inrichting van het onderwijs blijken geen rol te spelen bij de satisfactie over de ouderparticipatie. Onenigheid met het schoolbeleid blijkt ook nauwelijks een motief geweest te zijn voor ouders om actief te worden, ook niet voor ouders in de MR (medezeggenschapsraad). Waarschijnlijk kunnen de meeste ouders een zodanige school kiezen dat van discrepantie in opvattingen (als ouders die hebben) niet of nauwelijks sprake is. Een aantal schoolleiders gaf aan dat ze zich, om voldoende leerlingen te blijven trekken, er wel voor hoeden om al te zeer af te wijken van de wensen van ouders. Het ontbreken van discrepantie in opvattingen zou een reden kunnen zijn waarom de behoefte aan medezeggenschap van ouders gering is. Niet alleen de schoolleiders, ook de ouders zelf noemen gebrek aan deskundigheid een belemmering bij het volwaardig mee participeren van de ouders.

Het contact tussen ouders in de MR en de achterban is gering. Een deel van de achterban heeft over allerlei zaken ook geen mening. Bovendien lijkt een relatief groot deel van de achterban geen behoefte te hebben aan (of tijd te hebben voor) wat voor activiteit dan ook; dat geldt overigens niet alleen voor ouders van lagere schooltypen. Het meest problematisch wat betreft ouderparticipatie en betrokkenheid lijkt de situatie op scholen met meer dan 10% allochtone ouders. Bij het onderzoek waren scholen met relatief veel allochtone leerlingen echter ondervertegenwoordigd zodat over die scholen geen algemene uitspraken gedaan kunnen worden.

Uit de instroomonderzoeken en andere in dit hoofdstuk genoemde onderzoeken blijkt dat de bereidheid tot ouderparticipatie in de loop der jaren afgenomen is. Dat geldt zowel de ondersteunende activiteiten (helpen bij de organisatie van schoolreisjes, van een sportdag) als de activiteiten gericht op inspraak (zitting nemen in de medezeggenschapsraad). De afnemende bereidheid tot ouderparticipatie past in het algemene beeld van afnemende behoefte aan inspraak.

Ouders hebben wel behoefte aan informatie en aan serieus genomen te worden. Dat geldt voor alle ouders.

#### *Cruciale voorwaarden*

Een paar voorwaarden zijn cruciaal wil ouderparticipatie, die meer inhoudt dan 'helpen', effect hebben: werkelijke inbreng, het gevoel voldoende te vertellen te hebben en voldoende ingeschakeld te worden

- het serieus nemen van ouders door de schoolleider (en het team),
- duidelijkheid van taken en verwachtingen
- een goede begeleiding van de ouders



- een goede organisatie waarbinnen de ouderparticipatie een duidelijke plaats heeft
- acceptatie van ouderparticipatie door het team en continuïteit en initiatie van de kant van de schoolleiding. Eerder zagen we dat door een kritische houding van de ouders niet alle schoolleiders hier op zitten te wachten.  
De kwaliteit van het contact met de ouders lijkt uiteindelijk het belangrijkste.

### **3.2.3 Allochtone en autochtone ouders over school**

#### *Kenmerken van ouders*

De ouders van acht openbare basisscholen in een grote stad in het westen van het land hebben een vragenlijst ingevuld. Het betrof 'zwarte -', 'bijna zwarte -', 'half zwarte -' en 'witte' scholen. In totaal was 55% van de respondenten van niet-Nederlandse herkomst. De achtergrondkenmerken van de ouders lopen enigszins parallel aan de kleur van de school. Op scholen met meer ouders van allochtone herkomst wordt vaker de islam aangehangen en is het opleidingsniveau van de ouders lager (op deze scholen maximaal vmbo/mavo).

Op scholen met meer allochtone leerlingen hebben de leerlingen meer problemen (leer- en gedragsproblemen en ziekte) en zijn er meer problemen thuis.

#### *Aspiratieniveau; contacten*

De ouders hebben een hoog aspiratieniveau, vooral allochtone ouders. Minder dan 5% hoopt op het vbo, de rest op een hoger schooltype. Het meest genoemde schoolkeuzemotief is de 'geringe afstand', gevolgd door de 'goede naam' en 'het kind leert er veel'. Van alle informatie lezen de ouders de brieven het beste. De school heeft met vrijwel alle ouders contact. Een kwart van de ouders (vooral de 'hogere' opgeleiden) is al actief op de school. Daarnaast zegt 40% wel iets te willen doen.

#### *Mate van tevredenheid; factoren van invloed*

Twee derde deel van de ouders is over het algemeen tevreden over de school; echt ontevreden is slechts ongeveer 5%. Aspecten waarover nogal wat respondenten niet helemaal tevreden zijn, zijn met name de aandacht voor pesten, de in de ogen van de ouders niet optimale orde en strengheid, het luisteren door de leerkracht naar de leerlingen en daarnaast de aandacht voor de computer.

Alle aspecten waarbij het onderwijs een rol speelt (pedagogisch didactische aspecten en randvoorwaarden, vooral de onderwijskundige kant, niet het gebouw en omgeving) blijken van invloed op de tevredenheid over de school. De aandacht voor het eigen kind en de omgang van en met de kinderen en daarnaast de onderwijskundige randvoorwaarden, aanwezigheid van een computer leggen daarbij het grootste gewicht in de schaal. De aspecten waarbij de ouder zelf een rol speelt, namelijk zijn aspiratieniveau en zich informeren en het contact hebben met de school, spelen geen rol bij het eindoordeel.

Soms beïnvloedt het herkomstland de antwoorden, soms het opleidingsniveau van de ouders, soms de taal die thuis gesproken wordt en soms de kerkelijke gezindte. En soms zijn het meerdere kenmerken tegelijk. En soms hebben ze niet zelfstandig invloed, maar is er wel een invloed door de 'samenwerking' tussen de kenmerken.

Het niet goed kunnen spreken van de Nederlandse taal door de ouders gaat gepaard met een grotere ontevredenheid over de orde en strengheid, het functioneren van het kind (leren en presteren; misschien niet zo verwonderlijk als er thuis geen Nederlands wordt gesproken), het voldoende afweten van aspecten rond kind en school, het lezen en begrijpen van de informatie en het opzien tegen schoolbezoek.

Over het algemeen geldt dat hoe hoger het opleidingsniveau, hoe positiever de antwoorden. De scheidingslijn voor het verschil in opvattingen over de school en het onderwijs ligt tussen het alleen gevolgd hebben van de lagere school en het gevolgd hebben van vbo/mavo (hogere komt vrijwel niet voor).

*Opmerkelijke uitkomsten*

Uit de analyses blijkt dat niet alle allochtone ouders op één hoop zijn te gooien en dat ze tamelijk verschillend denken over een en ander. Het maakt dus uit voor 'wat ouders vinden en willen' uit welke landen de allochtone ouders afkomstig zijn maar ook welk opleidingsniveau ze zelf hebben gehad, of ze Nederlands spreken en of ze de islam aanhangen. *De ene 'zwarte' school is de andere niet.*



## Hoofdstuk 4      Kwaliteitsbeleid

### 4.1      De onderzoeksrapporten

De Vries, A. M., & Koppedraijer, C. (1989). *Een proeve van kwaliteitsbewaking in het HBO. Samenvattend verslag van een onderzoek naar aansluitingsproblemen tussen onderwijs en arbeidsmarkt in de sociaal-agogische sector*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., & Koppedraijer, C. (1989). *Een proeve van kwaliteitsbewaking in het HBO. Kom ik in aanmerking? Een analyse van vacatures voor HBO'ers in de sociaal-agogische sector* verschenen in de Volkskrant en het Nieuwsblad van het Noorden van 1 april – 1 oktober 1988. Groningen: RION.

De Vries, A. M., & Koppedraijer, C. (1990). *Een proeve van kwaliteitsbewaking in het HBO. Ik had het me anders voorgesteld. De arbeidsmarktpositie van de afgestudeerden van MW, KW, IW en JW en hun mening over de opleiding*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., & Koppedraijer, C. (1990). *Een proeve van kwaliteitsbewaking in het HBO. Wie zullen we nemen? Kenmerken van kandidaten aangesteld op vacatures (HBO-niveau) in de sociaal-agogische sector. De meningen van werkgevers over de opleidingen in die sector*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1994). *Probleemanalyse voortgezet onderwijs Terschelling; mogelijkheden voor verdere ontwikkeling*. Groningen, GION.

De Vries, A. M. (1994). *Aanzet voor een schoolwerkplan van de scholengemeenschap MAVO-LHNO 'Terschelling'*. Groningen, GION.

De Vries, A. M. (1994). *Voorstudie instroomonderzoek ethische beroepsvorming in het HBO*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (1996). *Gebruik van de bouwstenen voor de basisvorming. Een evaluatie*. Groningen, GION.

De Vries, A. M. & Hoeben, W. Th. J. G. (1996). *Bouwstenen voor de basisvorming: hun gebruik en beoordeling*. Groningen, GION.

Hoeben, W. Th. J. G., & De Vries, A. M. (1996). *Benoemingsbeleid en gebruik van de beroepsprofielen in het basisonderwijs* (SVO-projectnr. 95110). Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2002). *De in de periode 1993–1996 uitgelote studenten geneeskunde die in aanmerking komen voor een verkorte opleiding tot basisarts aan de Vrije Universiteit van Amsterdam*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2004). *Instrumenten Project Onderwijskansen Fryslân*. Groningen: GION/RUG.

### 4.2      Inleiding

Eind jaren tachtig, begin jaren negentig ontstond er aandacht voor kwaliteitsbeleid op scholen. Op een Hogeschool in het Noorden van het land werd een goede aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt als element gezien van kwaliteitsbeleid.

Door informatie in te winnen via zoveel mogelijk bronnen is getracht daarover informatie te verkrijgen. Het uitgevoerde onderzoek zou nog steeds als voorbeeldonderzoek kunnen dienen voor onderzoek naar de relatie onderwijs – arbeidsmarkt. Uiteraard zijn wervingskanalen, mede ten gevolge van de komst van sociale netwerksites, wel aanzienlijk veranderd. Een andere, christelijke, HBO had ethische beroepsvorming op het curriculum staan en vroeg zich af of via een instroomonderzoek naderhand effectonderzoek mogelijk zou zijn, met als uiteindelijk doel een zo goed mogelijk programma op dat gebied te maken.

Een faculteit geneeskunde was van plan om een verkorte opleiding geneeskunde aan te bieden aan personen die indertijd uitgeloofd waren voor geneeskunde en vervolgens in een aanverwante branche terecht waren gekomen; de faculteit wenste inzicht te krijgen in de behoefte aan een dergelijke opleiding.

Niet alleen in het hoger onderwijs, ook in het basis- en voortgezet onderwijs ontstond aandacht voor sturing, voor kwaliteitsbeleid. Het voortgezet onderwijs op Terschelling kende geen havo-vwo afdeling; leerlingen moesten daarvoor naar de vaste wal. Om het verblijf op jonge leeftijd in pensions of kosthuizen te voorkomen is gezocht naar mogelijkheden om ook de potentiële havo- en vwo leerlingen de eerste twee jaren op de school te houden. Die is gevonden in heterogene klassen met interne differentiatie.

Mede als reactie op de vrijheid die scholen werd gelaten bij de uitwerking van de uitgangspunten van de middenschool, waardoor vele varianten ontstonden, zijn bij de volgende landelijke vernieuwing, de basisvorming, van overheidswege aanwijzingen gegeven in het boekwerk 'Bouwstenen voor de Basisvorming', dat de scholen is toegestuurd. Onderzocht is wat het oordeel over de bouwstenen was en in hoeverre ze gebruikt zijn.

De vereniging voor openbaar onderwijs heeft, in verband met onder andere de verminderde prioriteit die ouders bij de schoolkeuze bleken te geven aan de denominatie, onderzoek laten uitvoeren naar benoemingsbeleid en beroepsprofielen. Op grond van de schoolresultaten in het basisonderwijs in Friesland ontstond in die provincie de behoefte aan instrumenten om in het basisonderwijs de kwaliteit te verbeteren; er is naar dergelijke instrumenten gezocht en ze zijn ontwikkeld.

#### **4.2.1 Aansluiting onderwijs - arbeidsmarkt**

##### *Hoofdproblemen*

Met behulp van het confrontatiemodel, met welk model zowel de aanbodkant als de vraagkant van de arbeidsmarkt in kaart gebracht wordt, zijn twee hoofdproblemen die zich in de relatie onderwijsarbeidsmarkt kunnen voordoen, onderzocht:

- a. het kwantitatieve probleem: een onevenwichtige relatie tussen het aanbod van bepaalde arbeidskrachten en de vraag naar 'bepaalde' arbeidskrachten;
- b. het kwalitatieve probleem: een onevenwichtige relatie tussen de kwalificaties van de arbeidsmarkt en de benodigde kwalificaties voor de functie waarvoor de arbeidskracht min of meer wordt opgeleid.

Het onderzoek is uitgevoerd voor de toen nog vier studierichtingen van een voormalige sociale academie, een HBO opleiding. Het onderzoek is uitgevoerd in 1989.

##### *Absorptie, verdringing, concurrentie*

De cijfers wezen op een aanzienlijke absorptieproblematiek, afgestudeerden kregen moeilijk een baan en indien ze een baan kregen was dat voor de helft parttime. Er waren geen aanwijzingen dat de opleidingen kwalitatief onvoldoende waren. Kans om vanuit de opleidingen een andersoortige baan te verkrijgen waren ook gering.

De HBO'ers, van vooral twee opleidingen, werden gedeeltelijk verdrongen door academici. Daarnaast verdrongen de HBO'ers van de andere twee opleidingen zelf MBO'ers. Van de functies zou volgens de werkgevers 34% complexer zijn geworden. De afgestudeerden van de vier opleidingen ondervonden concurrentie van vooral

afgestudeerden van de PABO en van de gezondheidszorg. Omgekeerd zijn ze zelf geen concurrenten voor die opleidingen. Dat betekende een verdere afkalving van de arbeidsmarktpositie van bedoelde opleidingen. Daarnaast waren de afgestudeerden van vooral twee opleidingen concurrenten van elkaar, waarbij de ene opleiding vaker verkozen werd dan de andere.

In verhouding tot de aantallen afgestudeerde mannen en vrouwen zijn er vaker mannen dan vrouwen aangesteld. In de personeelsadvertenties was veelal toegevoegd: "Vanwege een evenwichtige samenstelling van het team geven wij de voorkeur aan een man". Op de functies met een leidinggevend karakter zijn relatief gezien eveneens meer mannen dan vrouwen aangesteld.

De arbeidsmarktpositie zag er in de sociaal-agogische sector voor mannelijke afgestudeerden dan ook gunstiger uit dan voor vrouwelijke afgestudeerden.

#### *Voorkeuren van werkgevers*

Het primaire doel van een beroepsopleiding is het toerusten van studenten met kennis en vaardigheden om op adequate wijze een beroep te kunnen uitoefenen.

Bij de in dit onderzoek onderzochte werkgevers ging de voorkeur uit naar een brede, algemene opleiding met daarna specialisatie. Een aantal antwoorden geven een aanknopingspunt voor wat ze daaronder verstaan.

Vrijwel alle onderzochte werkgevers noemden enerzijds het aanleren van methodisch handelen en anderzijds het aanleren van sociaal communicatieve vaardigheden en managementvaardigheden heel belangrijk. Meer specialistische vaardigheden werden onbelangrijk gevonden. Kennis over specifieke groepen vormde daar een uitzondering op.

Over de inhoud van de studieprogramma's van de opleidingen was relatief weinig bekend bij de responderende werkgevers, al dan niet personeelsfunctionarissen, die betrokken zijn geweest bij het vervullen van relevante vacatures. Het imago van de opleidingen van het onderzoek was bij velen niet erg positief. Werkgevers die een negatief imago hadden van een bepaalde opleiding hebben vrijwel geen kandidaten van die opleiding aangesteld.

#### *Afgestudeerden over beroep en onderwijs*

De opleidingen onderscheidden zich van elkaar in hun specifieke doelgroepen. Uit de analyse van de activiteiten die de afgestudeerden in hun beroep uitoefenden bleek dat alle afgestudeerden deels dezelfde activiteiten verrichtten maar dat daarnaast de afgestudeerden van drie van de vier opleidingen activiteiten verrichtten waarmee ze zich onderscheidden van de andere afgestudeerden.

Een relatief vaak geconstateerde lacune in de opleiding was volgens de afgestudeerden de aansluiting tussen de theorie en de praktijk. Opmerkelijk was dat de meest genoemde lacunes in de opleiding en de nascholingsbehoeften van de afgestudeerden overeenkwamen met datgene wat de werkgevers heel belangrijk vonden.

### **4.2.2 Zinvolheid en uitvoerbaarheid van een instroomonderzoek ethische beroepsvorming**

Met de voorstudie is nagegaan of een instroomonderzoek ten behoeve van ethische beroepsvorming zinvol en uitvoerbaar zou zijn. Een van de functies van een dergelijk instroomonderzoek zou zijn het verkrijgen van inzicht in het beginniveau van studenten ten aanzien van de kennis en vaardigheden met betrekking tot ethische beroepsvorming en de houding ten opzichte van morele dilemma's. De begingegevens zouden gebruikt moeten kunnen worden om naderhand effecten te kunnen vaststellen.

Het uitgangspunt van de onderzoeker was dat een instroomonderzoek zinvol zou zijn indien er ten aanzien van de relevante aspecten die bij een instroomonderzoek gemeten worden ontwikkelingen of veranderingen ten gevolge van een

onderwijsprogramma kunnen optreden. Voor de uitvoerbaarheid zouden adequate instrumenten voorhanden moeten zijn of ontwikkeld kunnen worden.

Uit de literatuurstudie zijn de volgende conclusies getrokken:

1. Ten aanzien van alle aspecten blijkt dat er ontwikkeling (kennis, moreel oordelen) of verandering (waarden en normen) mogelijk is. Met name ten aanzien van het moreel oordelen zijn de ontwikkelingsmogelijkheden uitgewerkt. Er zijn verschillende (zes) ontwikkelingsstadia. Gemeten kan worden in welke stadium iemand zich bevindt. Dat betekent dat met een onderwijsprogramma bepaalde leerresultaten bereikt kunnen worden. En dat betekent dat het uitvoeren van een instroomonderzoek in relatie tot het vakgebied 'ethiek' zinvol kan zijn.
2. Voor het meten van kennis, vaardigheden, waarden en normen en moreel oordelen (houding ten opzichte van morele dilemma's) zijn adequate instrumenten beschikbaar. Ze voldoen aan de vereiste criteria: ze zijn voldoende betrouwbaar en valide, ze zijn (behoudens aanpassingen) geschikt voor de betreffende leeftijdsgroep en doelgroep, ze kunnen schriftelijk afgenomen worden door een leerkracht, de afnametijd is redelijk en er zijn vergelijkingsgegevens beschikbaar. Dat betekent dat een instroomonderzoek ook uitvoerbaar is.

Wat betreft de concrete invulling van het instroomonderzoek zijn een aantal keuzemogelijkheden aangegeven. Per onderdeel van het eventuele instroomonderzoek is uitgebreid ingegaan op de variabelen en mogelijke uitwerkingen en instrumenten. Het betreft de volgende variabelen:

- levensbeschouwelijke vorming, vooropleiding, leeftijd en geslacht
- werkervaring (confrontatie met morele dilemma's belangrijk omdat discussie over morele dilemma's zou leiden tot een hoger stadium van moreel functioneren)
- kennis over ethische beroepsvorming; vaardigheden in argumenteren
- houdingen, opvattingen en handelingsgedrag, terug te vinden in het moreel oordelen en in de waarden en normen die iemand hanteert. Het moreel oordelen wordt gemeten aan de hand van morele dilemma's, waarvoor de instrumenten te herleiden zijn tot de morele dilemma's van Kohlberg. De normen en waarden op de beschikbare instrumenten komen grotendeels overeen met de ethische beroepseisen die de projectgroep van de hogeschool heeft geformuleerd en met de beroepscodes
- studiemotivatie.

Vervolgens zijn de vragen geformuleerd die de school zou moeten beantwoorden om een instroomonderzoek concreet te kunnen uitwerken.

#### **4.2.3 Bouwstenen voor de Basisvorming**

Het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) heeft voor elk vak in de Basisvorming een vakleerplan ontwikkeld en, samen met Wolters-Noordhoff, als 18 deeltjes in een reeks, 'Bouwstenen voor de Basisvorming', uitgegeven. Veel betrokkenen bij het onderwijs hebben er een inbreng bij gehad. De 'Bouwstenen' hadden als doel scholen te helpen bij de interpretatie en uitwerking van de kerndoelen in hun eigen leerplan. Daarnaast waren ze bedoeld om de discussie te sturen bij de beantwoording van de vraag wat voor onderwijs men wilde in de Basisvorming. Vakdocenten zouden, als professionals, bij het maken van het leerplan een cruciale rol spelen.

Hoewel de waardering voor de Bouwstenen volgens coördinatoren van de Basisvorming over het algemeen 'voldoende' tot 'goed' is, bleek dat ze relatief veel als naslagwerk hebben gefunctioneerd en weinig als uitgangspunt voor discussie. Voor dat laatste kregen ze ook de minste waardering. Ze zouden slechts een beperkte bijdrage geleverd hebben aan het vakwerkplan. Het bleek dat de scholen voldoende hadden aan de methoden voor de Basisvorming die de uitgevers al op de markt hadden gebracht.

#### **4.2.4 Beroepsprofielen basisonderwijs; identiteit**

De opgestelde beroepsprofielen voor scholen van verschillende denominaties bleken weinig gebruikt te zijn; alleen sommige p.c. schoolleiders gebruikten het onderdeel met betrekking tot de identiteit. Door de voorrang benoemingsverplichting hadden bestuur en schoolleider bij een vacature geen of weinig keuze uit kandidaten, een beroepsprofiel is dan niet zo relevant. De regeling werd overigens als problematisch ervaren. De enige manier om invloed uit te oefenen op de deskundigheid van het personeel leek via taakdifferentiatie, (na)scholing en functioneringsgesprekken. Het daadwerkelijk gebruik van het beroepsprofiel voor zo ver dat in het onderzoek – zowel in het survey als in de interviews - was waargenomen, had dan ook in belangrijke mate met deze elementen van kwaliteitsbeleid te maken.

Het bleek dat de algemene toegankelijkheid en de feitelijke bestuursvormen, in mindere mate de wenselijke, nog de enige kenmerken waren waarin het openbaar onderwijs zich onderscheidde van het niet-openbaar onderwijs. De algemene toegankelijkheid bleek in bepaalde regio's te leiden tot 'verkleuring' van de school waardoor er meer leerlingen met leerachterstanden instroomden. Dit leidde tot meer moeite met het aantrekken van personeel. Gepleit is voor een aantrekkelijker vergoedingsbeleid voor scholen met veel achterstandsleerlingen.

#### **4.2.5 Instrumentarium voor kwaliteitsmeting in het basisonderwijs**

De Provincie Friesland wenste een instrumentarium waarmee de stand van zaken op een basisschool in beeld gebracht kan worden. Het zou geschikt moeten zijn voor afname door de school met een hoofdrol voor de schoolleider, eventueel begeleid door een schoolbegeleider. Het zou tevens moeten dienen ter versterking van het onderwijskundig leiderschap op de scholen, vooral waar het gaat om de bevordering en bewaking van de kwaliteit van het onderwijs.

De laatste jaren was een groot aantal brede zelfevaluatie instrumenten, ook wel genoemd 'systemen voor kwaliteitszorg', op de markt gebracht. Breed betekent dat alle aspecten van het onderwijs en de school er mee geëvalueerd kunnen worden. De brede zelfevaluatie instrumenten waren op het moment van onderzoek nog niet beoordeeld. De vraag is in hoeverre deze instrumenten - met de voor selectie en verwerking vereiste deskundigheid, de grote afnametijd, de benodigde grote papieren rompslomp en de uitgebreide rapportages - voldoen aan de behoeften en de mogelijkheden van de scholen. De kans bestaat dat de kwaliteitszorg op deze manier een doel op zich wordt in plaats van dat het een middel is om elke leerling optimaal te laten profiteren van het onderwijs.

Een andere kant van de medaille is dat afname van instrumenten weinig zinvol is als de instrumenten niet opgenomen zijn in een school-verbeteringstraject waar het hele team achter staat en er geen intensieve begeleiding gegeven wordt bij de implementatie van noodzakelijke maatregelen.

Er is daarom gezocht naar wat simpelere instrumenten die de sterke en zwakke punten in kaart kunnen brengen, waarna eventueel gedetailleerder schoolspecifiek aandacht aan de zwakke punten besteed kan worden. Deels zijn instrumenten gevonden, deels zijn ze door de auteur ontwikkeld.





## Hoofdstuk 5 (Na/bij)scholing; leiderschap

### 5.1 De onderzoeksrapporten

De Vries, A. M. (1995). *Ervaringen met trainingen 'omgaan met lastige klanten' in het openbaar vervoer*. Groningen: GION. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M. (1995). *Evaluatie cursus 'opvang na schokkende gebeurtenissen'*. Groningen: GION. Met aparte bijlage en aparte samenvatting.

De Vries, A.M. (1995). *Factoren die een training succesvol maken*. Groningen, GION.

De Vries, A. M. (1997). *Contextspecifieke effectiviteit van All. Effecten en contextbelemmerende/bevorderende factoren van een meerjarig nascholingstraject in het voortgezet onderwijs* (SVO-projectnr. B96010). Groningen: GION. Met aparte bijlage.

De Vries, A. M. (1997). *Evaluatie van het project All, 'Alle leerlingen bij de les'. Schoolrapporten*. Zeven scholen. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (1997). *Rol van de schoolleider en van de interne begeleiding bij een nascholingsproject. Een nadere analyse van de data van de evaluatie van het All project*. Groningen: GION.

Ebbens, S., & De Vries, A. M. (1999). *Gedeeld leiderschap. Management en leiderschap in het voortgezet onderwijs*. Utrecht, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.

De Vries, A. M., & Petri, M. (2001). *Implementatie opnieuw bekeken. Een onderzoek naar twee scholingsprojecten van het APS*. Utrecht: APS. Met aparte bijlage.

### 5.2 Inleiding

Behalve onderzoek in het onderwijs heeft de onderzoeker een aantal onderzoeken uitgevoerd in het openbaar vervoer. Het onderwerp, evaluatie van trainingen, heeft veel raakvlakken met trainingen in het onderwijs. In het eerste onderzoek stond 'het omgaan met lastige/agressieve klanten' centraal, in een ander onderzoek ging het om evaluatie van de cursus 'opvang van chauffeurs na schokkende gebeurtenissen'. Via een analyse achteraf is nagegaan welke factoren de trainingen succesvol maakten. De opdracht tot het onderzoek was afkomstig van een onderzoeksbureau dat onderzoek deed rond het thema criminaliteit en gelden kreeg van het Ministerie van Justitie. Ook bij onderzoek dat gericht was op de evaluatie van verbeteringstrajecten in het voortgezet onderwijs is gekeken naar welke factoren trainingen succesvol maken. Omdat bleek dat de rol van de schoolleider cruciaal is bij de verbeteringstrajecten, is apart onderzoek uitgevoerd naar leiderschap. Vanwege het grote belang van de rol van de schoolleider wordt aan dit onderzoek in § 5.2.3 ruim aandacht besteed. De onderzoeken in het voortgezet onderwijs waren een initiatief van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) en zijn ook door dat centrum gefinancierd.

### **5.2.1 Factoren die een training succesvol maken**

#### *Omgaan met lastige klanten*

Uit de resultaten van het onderzoek naar 'het omgaan met lastige/agressieve klanten' kwam naar voren dat eerst de knelpunten in een bedrijf aangepakt moeten worden wil de cursist zich inzetten tijdens de training en wil de training goed kunnen verlopen en dat daarnaast, uiteraard, de trainer veel kwaliteiten moet bezitten wil hij geaccepteerd worden. Een afdeling P&O (hetzij de coördinator van de trainingen) lijkt dan ook, al spant men zich nog zo in, zonder gunstige basisvoorwaarden geen maximaal effect te kunnen bereiken met een training. De gunstige basisvoorwaarden zijn de aanwezigheid van draagvlak op alle niveaus en het serieus nemen van de werkvloer.

Medewerkers hadden minder behoefte aan de training in bedrijven waar het bedrijf de training met minder inschakeling van verschillende niveaus had voorbereid en geëvalueerd heeft. Het verplichte karakter van een training levert weerstand op indien de training gegeven wordt in wat beschouwd wordt als vrije tijd, ook al krijgt men compensatie voor die tijd. Het aantal medewerkers van een bedrijf, de omvang van de P&O afdeling en de duur van de training lijken nauwelijks van invloed te zijn op het succes van een training.

Uit de samenhang tussen de behoefte, de aan/afwezigheid van knelpunten en het proces van optimalisering van de training kan men afleiden dat het in feite gaat om een geheel van onlosmakelijke factoren op verschillende niveaus van de organisatie die van invloed zijn op het succes van een training.

#### *Opvang na schokkende gebeurtenissen*

In het tweede onderzoek stond de cursus 'opvang van chauffeurs na schokkende gebeurtenissen' centraal. Het cursusaanbod bleek voldoende toegesneden op de 'opvang na confrontatie met een schokkende vorm van sociale onveiligheid' en de cursus werd leerzaam gevonden. Duidelijk werd daarnaast dat een cursus kan leiden tot een groter bewustzijn voor de problematiek. Bovendien zou een cursus een uitstekende vorm van aandacht zijn voor het personeel wat motiverend werkt. Op alle niveaus bestond behoefte aan follow-up. Ook in deze studie bleek dat elementen op het niveau van de organisatie, zoals goede procedures en communicatielijnen en integratie van het geleerde op de werkvloer onlosmakelijk samenhangen met effecten van een training. Daarnaast dat serieus nemen van de personeelsleden en hun problemen essentieel zijn.

### **5.2.2 Factoren die een onderwijs-verbeteringsproject succesvol maken**

Doel van het onderzoek was om contextfactoren op te sporen die belemmerend dan wel bevorderend werken op het welslagen van een verbeteringsproject op scholen voor voortgezet onderwijs. De resultaten geven aan dat in elk geval de kwaliteit van een project hoog zal moeten zijn wil een docent zich inzetten en tot een positief oordeel over effecten kunnen komen.

Wat een scholingsproject betreft zal de kwaliteit hoger beoordeeld worden als, afgaande op belemmeringen en correlaties tussen bepaalde variabelen:

- de inhoud ervaren wordt als iets nieuws en er behoefte bestaat aan het project. De inhoud zal in elk geval zo duidelijk mogelijk gemaakt moeten worden wat ook de behoeften kan vergroten. Een sterk enthousiasmerende externe begeleider is dan ook in de oriëntatiefase van groot belang. Draagvlak is uiteraard zeer belangrijk maar verplichting deel te nemen kan negatief uitwerken; de helft van de respondenten vindt dat deelname aan een dergelijk project vrijwillig moet zijn.

- het project gericht is op de problemen die docenten ervaren. Indien de problemen te maken hebben met het reilen en zeilen van de school dan zal daaraan voorafgaand of tegelijkertijd aandacht besteed moeten worden.
- er een vertaalslag is gemaakt naar de afzonderlijke vakken
- het project maatwerk levert voor de individuele docent
- er voldoende tijd beschikbaar is voor het project en de school niet te veel beslag legt op de tijd van de docenten
- alle docenten tegelijkertijd aan het project deelnemen; het werken met groepen na elkaar werkt minder goed.

Maar wanneer een 'modelproject' gedropt zou worden in een school leidt dat niet zonder meer tot een geslaagd project. Van belang is ook een deskundige, inspirerende en uitdagende externe begeleider. Uit het onderzoek naar implementatie (De Vries & Petri, 2001) komt naar voren dat de externe begeleider geregeld dient te evalueren:

1. is dit wat de docenten nodig hebben? 2. doe ik het zo goed?

Alleen de docenten kunnen die vragen beantwoorden. Bij het antwoord 'onvoldoende' dient bijgesteld en/of de begeleider vervangen te worden. Uit de resultaten van het onderzoek naar succesvolle factoren komt verder naar voren dat, naast de externe begeleider, ook de schoolleider en de interne begeleider een cruciale rol spelen bij het slagen van dergelijke projecten. Een schoolleider die zorg heeft voor zijn mensen kweekt in elk geval goodwill zo blijkt uit de beschrijvingen. Daarnaast is het nodig dat hij betrokken blijft bij het project en een zodanig beleid voert dat het leerklimaat voor docenten positief is. De organisatie van de scholen waar het leerklimaat voor docenten hoger scoort zijn volgens de externe begeleiders te typeren als collegiale organisaties. Voor werkelijke implementatie lijkt continuïteit van groot belang. Dat belang valt niet alleen af te leiden uit bepaalde antwoorden maar ook uit de behoefte aan follow-up die er bestaat bij 75% van de respondenten. Dat de rol van de schoolleider een cruciale is komt ook naar voren uit de resultaten van het volgende hier besproken onderzoek.

### 5.2.3 Leiderschap

Omdat leiderschap zo belangrijk is in het onderwijs wordt, zoals eerder gezegd, op de resultaten van dit onderzoek tamelijk uitgebreid ingegaan. Het onderzoek naar leiderschap is in 1998 uitgevoerd op scholen in het voortgezet onderwijs. De hoofdvraag van het onderzoek was waar welk soort leiderschap in de organisatie wordt uitgevoerd en wat de effecten zijn bij docenten op gevoelens van verbondenheid en professionalisering. Aanvankelijk zijn vier vormen van leiderschap onderscheiden: beheersmatig leiderschap, inhoudelijk leiderschap, persoonlijk leiderschap en omgevingsgericht leiderschap.

#### 1. Beheersmatig leiderschap

Het beheersmatig leiderschap is in deze studie, op grond van uitgevoerde analyses over de antwoorden op de docentvragenlijst, opgesplitst in leiderschap gericht op de *organisatie* en op *materiële randvoorwaarden*. Schoolleiders zelf noemen het scheppen van voorwaarden voor goed onderwijs belangrijk. Een positieve beoordeling van het organisatorisch werkklimaat (duidelijkheid van taken, relevante informatie, orde en netheid) hangt, ook volgens de docenten, samen met de sturende rol van de schoolleider; hij is daarbij van cruciaal belang. Het gaat vooral om aansturen, niet om uitvoeren, die taak is gedelegeerd. De uitvoering ligt in handen van adjunct-schoolleiders, directeurs beheer en 'midden-leiders'. Bij het materiële leiderschap heeft de schoolleider geen duidelijk sturende rol. Dat aspect is waarschijnlijk ook minder zichtbaar in de school; het is gedelegeerd. Op het terrein van de organisatie en de materiële randvoorwaarden vervult ook het onderwijsondersteunend personeel een niet onaanzienlijke rol. De

meeste schoolleiders hebben aldus voor de (tijdrovende) beheersmatige kant oplossingen gevonden om toe te komen aan hun kerntaken.

2. **Inhoudelijk leiderschap**  
De schoolleiders van de onderzochte scholen beschouwen ook het inhoudelijk leiderschap als een belangrijk onderdeel van hun kerntaken. Ze leggen veel nadruk op het aansturen van onderwijsveranderingen, op het uitdragen van visie. Ook in de ogen van de docenten vervullen ze die taak. De concretisering van het inhoudelijke onderwijsbeleid is eveneens gedelegeerd. Vooral de adjunct-schoolleiders spelen er een cruciale rol bij, maar ook midden-leiders en werkgroepen.
3. **Persoonlijk leiderschap**  
Bij het persoonlijk leiderschap, in deze studie genoemd het leiderschap gericht op het persoonlijk werkklimaat, spelen alle leidinggevendenden een rol. De rol daarbij van de schoolleider is op de onderzochte scholen niet significant groter (of kleiner) dan van de adjunct-schoolleiders of van de midden-leiders.
4. **Omgevingsgericht leiderschap**  
Het omgevingsgerichte leiderschap, dat als vierde soort leiderschap is toegevoegd, blijkt niet met interne variabelen samen te hangen. De schoolleiders noemen het niet expliciet als kerntaak. In de ogen van docenten spelen ze op dit terrein overigens wel een grote rol, het behoort ook tot hun portefeuille. Ook de andere leidinggevendenden spelen, door contacten met ouders en scholen, op dit terrein een rol. In deze studie is dit soort leiderschap opgevat als het ‘verkopende’ van de school.

Meer leiderschap in de diepte is in dit onderzoek uitgelegd als meer leiderschap richting de verschillende leidinggevendenden (adjunct-schoolleiders en midden-leiders) en groepen (commissies, vaksecties). Meer leiderschap in de breedte is uitgelegd als leiderschap gericht op meerdere terreinen, namelijk op visie, organisatorisch werkklimaat, leerklimateit en persoonlijk werkklimaat.

Het blijkt dat meer leiderschap in de diepte en in de breedte leidt tot een grotere verbondenheid. Meer leiderschap in de diepte en in de breedte leidt tot meer collegiaal contact en collegiaal overleg, volgens de opvatting in deze studie elementen van professionalisering. Op de door de docenten eigen ervaren deskundigheid, een andere element van professionalisering, is er geen directe invloed van leidinggevendenden of soorten leiderschap. Alleen het leerklimateit, waarop vooral de adjunct-schoolleider invloed heeft, hangt positief samen met ervaren deskundigheid.

### **Opmerkelijke uitkomsten**

1. **Gedeeld leiderschap**  
Een strikte portefeuilleverdeling binnen de schoolleiding waarbij men zich niet bemoeit met elkaars zaken verdient bepaald geen aanbeveling. Het lijkt het verstandigst om de schoolleiding als geheel verantwoordelijk te laten zijn voor zoveel mogelijk aspecten van het leiderschap, waarbij alle leden van de schoolleiding denken en praten over alle onderwerpen. Het voorbereiden en concretiseren van onderwerpen kan gedelegeerd worden. Het aansturen en bewaken dient te gebeuren door de schoolleider. Hij kan daarbij beschouwd worden als een spin in het web die alle draadjes in de gaten houden. De visie vormt het hart van het web.

2. *Zichtbaarheid van de schoolleider*

De andere leidinggevers kunnen de rol van de schoolleider niet geheel overnemen. Dat geldt mogelijk niet in even sterke mate voor alle locaties. De ene locatie vraagt, zo bleek tijdens de interviews, meer sturing en ingrijpen dan de andere. Vooral voor de visie en het gevoel van verbondenheid, belangrijk voor een lerende organisatie zo bleek uit de literatuur, lijkt de schoolleider onmisbaar. Hij moet daarbij wel zichtbaar zijn.

Volgens de schoolleiders van de grootste scholen is de rol waarbij het aan komt op zichtbaarheid en persoonlijk contact, persoonlijk aanspreken (belangrijk volgens de literatuur), op grote scholen fysiek bijna onmogelijk. De geïnterviewde schoolleiders vervullen hun rol met enorme krachtsinspanning. Waarbij ze overigens aantekenden dat de school functioneert ook dankzij de enorme krachtsinspanning van collega's. Naar de mening van deze schoolleiders zijn de grenzen van de schoolgrootte al overschreden, althans met de huidige constructies van bestuur en leiding. Het voorgaande betekent dat er een nadere bezinning nodig is op de omvang van de scholen en op de wijze waarop ze 'geleid' dienen te worden.

3. *Belasting van adjunct-schoolleiders en midden-leiders*

Het gezamenlijke leiderschap en het delegeren van uitvoering naar beneden heeft een aantal consequenties. Uit de resultaten blijkt dat ook de adjunct-schoolleiders zwaar zijn belast. Ook voor hen geldt dat gedelegeerd moet worden wat gedelegeerd kan worden. Interne of externe ondersteuning lijkt belangrijk. Uiteraard moeten daarvoor wel (financiële) mogelijkheden zijn. Verder blijkt dat de midden-leiders, de coördinatoren, in allerlei opzicht, een belangrijke rol te spelen. Op hun rug ligt een zwaar pakket aan taken die ze in te weinig tijd moeten uitvoeren. Meer taakuren (dus meer financiën) zouden daarvoor een oplossing bieden. Aan de inwerking van de coördinatoren zou, afgaande op hun oordeel, meer aandacht besteed kunnen worden. Het voert voor deze studie te ver om in te gaan op de vraag of coördinatoren eventueel meer beleidstaken zouden kunnen krijgen. Daarover zijn andere studies verschenen. De rol van de vaksecties verdient tegelijkertijd aandacht.

4. *Vormen van leiderschap*

In de literatuur worden drie soorten leiderschap beschreven: de leiderschapsdriehoek met het strategische (gericht op visie en inhoud), het persoonlijke (gericht op gedrag van mensen) en het beheersmatige leiderschap (gericht op randvoorwaarden en efficiency). In deze studie is die leiderschapsdriehoek nader gepreciseerd. Het strategische leiderschap kan opgesplitst worden in het leiderschap gericht op visie en het leiderschap gericht op het leerklimaat. Het beheersmatige leiderschap kan opgesplitst worden in het leiderschap gericht op het organisatorisch werkklimaat en het leiderschap gericht op materiële voorzieningen. Daarnaast is er het leiderschap gericht op het persoonlijk werkklimaat. Toegevoegd is het omgevingsgerichte leiderschap. Samen met het omgevingsgerichte leiderschap is er aldus sprake van zes vormen van leiderschap, die kunnen worden toegewezen aan verschillende functionarissen in de school. Aandacht van de schoolleider voor elke soort lijkt van belang, zeker omdat de aspecten waarop de verschillende vormen van leiderschap zijn gericht onderling samenhangen. Elk soort heeft daarbij zijn eigen aandacht nodig.

5. *Professionalisering, betrokkenheid en leerklimaat*

Docenten vinden zichzelf voldoende deskundig. Dat kan zo zijn, het hoeft niet te betekenen dat verdere verhoging van de deskundigheid niet mogelijk of zinvol is. De leidinggevende activiteiten blijken op de onderzochte scholen de deskundigheid niet direct te beïnvloeden. Het leerklimaat vertoont wel een positieve samenhang met de ervaren deskundigheid. Aandacht voor het

leerklimaat van docenten is dan ook van belang. Het leerklimaat is vooral te beïnvloeden door de adjunct-schoolleiders, maar ook door midden-leiders, dus functionarissen die dicht bij de docent staan.

Een te sterke aandacht op schoolniveau voor het leerklimaat lijkt echter ook een enigszins negatieve invloed op de verbondenheid te kunnen hebben. Op de school met een sterke aandacht voor het leerklimaat blijkt dat de docenten wel gestimuleerd worden tot nieuwe dingen, tot kritisch kijken naar de eigen lespraktijk, maar dat de verbondenheid geringer is. De ondersteuning bij de veranderingen wordt er gemiddeld als onvoldoende beschouwd. Daaruit vloeit voort dat bij de verbetering van het leerklimaat er vooral ook aandacht moet zijn voor aansluiting bij het werken in de klas en voor concrete ondersteuning bij de veranderingen. Te veel moeten, zonder ondersteuning, werkt niet.

6. *Belemmerende factoren*

Onder andere de volgende factoren blijken het leidinggeven te bemoeilijken:

- de fusies hadden als nasleep dat voormalige directieleden een plek moesten krijgen. Daardoor kon niet elke functie opgevuld worden met het ideale directielid.
- soms willen docententeams zich na een fusie niet naar elkaar voegen
- er doen zich snel opeenvolgende veranderingen voor in het onderwijs en op het terrein van bestuur en beheer. Dat vraagt veel zorg en aandacht. In een enkel geval vormt het bestuur eerder een last dan dat het steunegend is.
- de docenten kennen een zware lesbelasting. Hun prioriteit is veelal het leiden van de leerlingen naar het eindexamen. Op die uitslag worden ze afgerekend. Er is dan weinig ruimte voor andere dingen, noch letterlijk noch figuurlijk, in het hoofd van de docenten.
- het is de laatste jaren nodig om veel tijd te steken in het aantrekken van goede docenten. Het aanbod is schaars, met name in de bèta- en technische vakken.

## **Hoofdstuk 6. Vernieuwend onderwijs: inhoudelijk en invoeringsstrategie**

### **6.1 De onderzoeksrapporten**

#### *BASISONDERWIJS:*

De Vries, A. M. (2000). *Basisontwikkeling. Het creëren van de zone van naaste ontwikkeling*. Utrecht: APS.

De Vries, A. M. (2003). *Kansrijke taal op basisscholen in Lelystad. Een evaluatie*. Groningen: GION.

#### *VOORTGEZET ONDERWIJS:*

De Vries, A. M. (2003). *Ervaringen met een elektronische leeromgeving in havo en vwo*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2005). *Natuurlijk leren en motivatie in VMBO-BB, de start*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2004). *Samenhang tussen 'strategie' en 'opbrengst' van een ontwikkelingsproject in 4-VWO*. Groningen: GION/RUG. Met aparte bijlage. Idem Deel I, school te T, Deel II, school te Z.

De Vries, A. M. (2006). *Onderwijsvernieuwing en eigenaarschap. Evaluatie van een nieuwe werkwijze in 4- en 5-vwo*. Groningen/RUG.

De Vries, A. M. (2007). *Leerzame lessen van voormalige middenscholen*. Groningen: GION/RUG.

#### *MBO:*

De Vries, A. M. (2001). *De opzet van een Talencentrum aan een ROC. Een handreiking voor scholen*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2001). *Evaluatie van de invoering van een Programma gericht op zelfstandig leren op een ROC*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2002). *De methodische werkbespreking binnen een juridische mbo-opleiding: Een veelbelovend perspectief*. Groningen: GION.

De Vries, A.M. & Dijk, M. (2008). *Leerlingen met problemen op groene mbo-scholen*. Groningen: GION/RUG. Onderdeel: competentiegericht leren.

De Vries, A.M. (2011). *Digitaal onderwijs. Een evaluatie*. Groningen: GION/RUG.

### **6.2 Inleiding algemeen**

In dit hoofdstuk worden de onderzoeken opgesplitst per sector. De reden is het grote aantal onderzoeken per sector en de eigenheid van de sectoren. Gestart wordt met het onderzoek in het basisonderwijs, vervolgens komt het onderzoek in het



voortgezet onderwijs en daarna dat in het mbo aan bod. Vanwege het actuele karakter van een aantal onderzoeken wordt er vrij uitgebreid op ingegaan.

## **6.3 Basisonderwijs**

### **6.3.1 Inleiding basisonderwijs**

Ten gevolge van de hernieuwde belangstelling voor wat wel genoemd wordt 'kindgericht onderwijs' werden scholen opgericht als of 'omgedoopt' tot traditionele vernieuwingsscholen, gebaseerd op de filosofie van 'oude' onderwijskundigen als Piaget, Montessori, Steiner en Vygotsky of werd een variant op een bestaande filosofie ontwikkeld. Een van die varianten, gebaseerd op de filosofie van Vygotsky, was het zogenoemde 'ontwikkelingsgericht onderwijs'. In het basisonderwijs zijn een tweetal onderzoeken uitgevoerd op scholen waar gewerkt werd volgens het concept 'ontwikkelingsgericht onderwijs'. In het eerste onderzoek gaat het om het totaalconcept 'basisontwikkeling'. Het tweede onderzoek betreft een onderdeel van het curriculum, namelijk 'taalontwikkeling'. In het eerste onderzoek stond de beschrijving van het concept 'ontwikkelingsgericht onderwijs' in de praktijk centraal, in het tweede de implementatie van het project 'taalontwikkeling'. Beide concepten zijn ontwikkeld door het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS).

### **6.3.2 Kenmerken van het concept 'basisontwikkeling'**

Basisontwikkeling is gericht op de brede ontwikkeling van de leerling. Met het werkplan wordt aangesloten bij het neo-Vygotskiaanse concept van leren, ook wel ontwikkelingsgericht onderwijs genoemd. Essentie is dat ontwikkeling van het kind plaatsvindt door enerzijds aan te sluiten bij de ontwikkeling en interesses van het kind en door anderzijds sturend op te treden door het kind samen met een meerwetende ander datgene te laten doen wat het alleen nog niet kan.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op een basisschool waar reeds meerdere jaren ervaring was opgedaan met het onderwijsconcept. Informatie voor het onderzoek is verkregen via observatie, via gesprekken met de leerkrachten en via 'producten' van leerlingen.

Het uitgevoerde onderzoek geeft concreet inzicht in de wijze waarop leerkrachten het concept basisontwikkeling vorm geven. Met name geeft het inzicht in de wijze waarop ze met een kind de zone van naaste ontwikkeling creëren, leerlingen begeleiden en ondersteunen in hun ontwikkeling en leren. Daarnaast wordt beschreven hoe het aanbod aan onderwijs, afgestemd op de concrete groep leerlingen en op individuele leerlingen, tot stand komt. Er wordt niet gewerkt met methodes, de leerkrachten ontwikkelen alles zelf. Uiteraard doet deze werkwijze een groot beroep op de tijd en de energie van de leerkrachten.

### **6.3.3 Voorwaarden voor implementatie**

In het tweede onderzoek stond het concept Kansrijke Taal (KT) centraal. Het is geen methode maar een visie op taal die valt onder de noemer ontwikkelingsgericht taalonderwijs. Het wordt gekenschetst als een verrijkingsaanbod voor leerkrachten en leerlingen. Er wordt gewerkt met hoeken. Het concept met voorbeeldmateriaal wordt aangeleverd door de ontwikkelaars. Begeleiders en leerkrachten moeten het benodigde materiaal zelf verder ontwikkelen. Opdrachtgever van het onderzoek was de gemeente die het project voor haar basisscholen had geïnitieerd en gefinancierd. Op de basisscholen was een aantal jaren gewerkt met Kansrijke Taal. Het project is begeleid door een regionale begeleidingsdienst.

Het bleek dat vooral leerkrachten die erin geloven dat een kind zichzelf veel kan leren enthousiast zijn over het concept en opbrengsten zien. Harde effecten waren moeilijk meetbaar omdat er geen beginmeting had plaatsgevonden en er geen controlegroep was. Op grond van adviezen en resultaten van de interviews en de vragenlijst zijn een aantal *voorwaarden* opgesteld waaraan een dergelijk project en

scholen die er mee (willen gaan) werken zouden moeten voldoen. Omdat deze voorwaarden grotendeels terugkomen bij de samenvatting van het onderzoek naar de relatie tussen strategie en opbrengst (voortgezet onderwijs) worden ze hier niet apart vermeld.

## **6.4 Voortgezet onderwijs**

### **6.4.1 Inleiding voortgezet onderwijs**

In het voortgezet onderwijs was de gemeenschappelijke noemer van de onderzoeken tweeledig: enerzijds onderwijs waarbij de leerling zelf een actievere rol speelt dan voorheen en anderzijds de strategie bij de invoering van de vernieuwing en de communicatie over die vernieuwing. In het onderzoek dat uitgevoerd is rond de onderwijsvernieuwingen stonden onder andere de elektronische leeromgeving (havo en vwo) en het zelfstandig werken aan opdrachten, onder verschillende noemers (zowel in vmbo als in havo en vwo) centraal. In het onderzoek is aan de strategie van invoering relatief veel aandacht besteed omdat uit eerder onderzoek was gebleken dat weerstand tegen een vernieuwing deels het gevolg was van de gehanteerde invoeringsstrategie en de niet altijd optimale communicatie en minder van de inhoud van de vernieuwing. Het APS, dat de concepten ontwikkeld had en de projecten begeleidde, was zich daarvan bewust en heeft daarom opdracht gegeven daar specifiek onderzoek naar te doen, gerelateerd aan de vernieuwing. Het uiteindelijke doel van een vernieuwingstraject zou zijn dat de uitvoerders zich eigenaar voelen over de nieuwe werkwijze. Ook daarnaar is onderzoek uitgevoerd. Docenten en leerlingen hebben veel adviezen gegeven voor verbetering. Vanwege het belang daarvan, voor elke onderwijsvernieuwing, worden die adviezen uitgebreid vermeld. In wat wel genoemd werd het 'nieuwe onderwijs' zaten nogal wat elementen die ook al onderdeel uitmaakten van het middenschoolconcept. Dertig jaar na de start van het experiment middenschool is daarom gekeken naar wat er over was van de kenmerken van de middenschool en waarom men eventueel veranderingen had aangebracht. Een beschrijving van de resultaten van het onderzoek op de ex-middenscholen, onder de titel 'Leerzame lessen', is eerder gegeven in hoofdstuk 2.

### **6.4.2 Elektronische leeromgeving**

In het onderzoek naar de elektronische leeromgeving (elo), genoemd het Heelal (ontwikkeld door het APS), stond een experiment op twee scholen in de hogere havo en vwo klassen centraal. De databasegestuurde website was een (informatie)bron waar opdrachten op stonden waarvoor op internet gezocht moest worden en het was een interactief platform waar mensen met elkaar konden communiceren. De leeromgeving sloot aan bij het streven naar onafhankelijk en actief leren, naar productief leren en naar het werken met betekenisvolle taken. Het onderzoek is uitgevoerd in 2003.

Aanhakend bij de resultaten gaven betrokkenen een groot aantal *adviezen* voor verbetering van een project als Het Heelal en voor elektronische leeromgevingen als zodanig. In een dergelijke fase zou het alleen zin hebben om met pioniers aan een dergelijke omgeving te werken. In de startfase is een elo ook niet geschikt om docenten computervaardig te laten worden. Gebleken is dat het zeker een jaar duurt voordat een klein groepje docenten uit de voeten kan met een elo, zelfs als het een goed programma zou zijn. Een dergelijk project moet planmatig aangepakt worden, met evaluatie en snelle bijstelling. Onderwijskundige begeleiding en de aanwezigheid van iets als een helpdesk zijn noodzakelijk. Expliciete ondersteuning door de schoolleiding spreekt voor zich. Het ontwikkelen van opdrachten vraagt een eigen organisatie. Voor het opdoen van vakkennis zou deze elo zich minder goed lenen. 'Andere' vaardigheden zouden gemakkelijker te realiseren zijn, zoals het leren omgaan met een elo, het doen van een onderzoek, het maken van een planning of

iets presenteren. Daaruit vloeit voort dat het werken met een dergelijke elo beter in de lagere leerjaren kan plaatsvinden, nadat eerst cursussen in de basisvaardigheden, afgestemd op wat een leerling al kan, zijn gegeven. De leerlingen adviseren onder andere een betere uitleg op de site van hoe de elo werkt. Enkele leraren kregen het advies zich zelf eerst voor te bereiden en pas dan duidelijk uit te leggen, meer interesse te hebben, meer persoonlijk contact te hebben met de leerling, meer te motiveren en meer 'leraar' te spelen. Duidelijk is dat voor het inzetten van een elo een beperkt aantal realistische doelen geformuleerd moeten worden en dat vooraf concreet uitgewerkt moet zijn hoe die doelen gerealiseerd en getoetst kunnen worden.

#### **6.4.3 Natuurlijk leren en motivatie in VMBO-BB, de start**

##### *Kenmerken*

Natuurlijk leren (ontwikkeld door het APS) is een van de toepassingen van het nieuwe leren, een uitwerking van competentiegericht leren. Het bestuur van een scholengemeenschap met vmbo-afdeling wenste na zeven weken er mee gewerkt te hebben in de basisberoepsgerichte leerweg inzicht in hoe het concept wordt ingevuld en wat de ervaringen zijn.

De leerlingen zijn ten tijde van het onderzoek gegroepeerd in kernteams van 45 scholieren; ze werken in periodes van zeven weken. Achttien uur per week besteden ze aan 'prestaties', een soort van opdrachten, die zijn afgeleid van praktijksituaties en waar theorie en instructie 'omheen' is gebouwd. Soms zijn de prestaties geclusterd rond thema's. De leerlingen kiezen uit een aantal min of meer gelijkwaardige prestaties die ze, in drietallen, op hun eigen manier uitwerken. 'Trajectbegeleiders' staan hen bij. Bij elke prestatie is aangegeven aan welke leer- en ontwikkelingslijnen de leerling moet werken en wat diens begin- en eindgedrag is, respectievelijk dient te worden.

Na zeven weken gewerkt te hebben aan de prestaties, volgt een 'vertraagde' week, waarin met elke leerling een 'leergesprek' wordt gehouden aan de hand van diens portfolio. In dit portfolio zitten de bewijzen van het geleerde: het voor elke prestatie gemaakte en goedgekeurde plan van aanpak, de naderhand ingevulde reflectievragenlijst en eventueel nog andere ingevulde vragenlijsten. Tijdens het leergesprek stellen de trajectbegeleider en de leerling vast wat de sterke en zwakke punten zijn en bepalen ze samen aan welke leer- en ontwikkelingslijnen de leerling in de volgende ronde gaat werken. De uren waarin de leerling niet aan de prestaties werkt worden gevuld met instructielessen of stage.

##### *Meningen van leerkrachten*

Verreweg de meeste docenten spreken in de evaluatie hun tevredenheid uit over de hoeveelheid kennis die leerlingen kunnen opdoen via de prestaties. De structuur van de leerstof, de variatie en de aansluiting ervan bij de leefwereld van de leerlingen zou nog verbeterd kunnen worden. Twee derde deel van de docenten is van mening dat minstens de helft der leerlingen meer opsteekt van deze werkwijze en zelfstandiger werkt dan voorheen. Met de zwakkere (zorg-)leerling hebben de leerkrachten in de aanloopfase echter nog moeite.

De grootste veranderingen voor de leraren zelf zijn, behalve intensiever contact met leerlingen en collega's, dat ze meer met hun vak bezig zijn, meer reflecteren op eigen kunnen en dat ze van lesgever begeleider zijn geworden. Ongeveer twee derde van de docenten zegt dat ze meer voldoening putten uit hun werk dan voorheen. De leerkrachten vinden het wel moeilijk om én op een nieuwe manier te moeten werken én om tegelijkertijd prestaties te ontwikkelen.

##### *Meningen van leerlingen*

De leerlingen melden vrijwel allemaal dat ze in de eerste ronde tenminste een paar prestaties gedaan hebben die ze leuk vinden en waar ze trots op zijn. Driekwart van

de leerlingen vindt het leuk dat ze zelf mogen bedenken wat ze gaan doen bij een prestatie. En bijna alle leerlingen geven aan dat ze geleerd hebben van het samenwerken, van het maken van een plan, het opzoeken van informatie, het stellen van vragen en het maken van een werkstuk of andere vorm van presentatie.

Op de vraag of het leergesprek hen zicht heeft gegeven op de eigen sterke en zwakke punten, antwoorden ze wisselend: de helft vindt van wel, ruim een derde vindt van niet en de rest zegt dat ze de eigen sterke en zwakke punten al kenden.

Slechts een klein deel van de leerlingen (zeventien procent) verkiest traditioneel onderwijs boven natuurlijk leren. Eén op de drie leerlingen wil het liefst alleen nog met prestaties werken. Bij de rest (43 procent) gaat de voorkeur uit naar afwisselend werken met prestaties en werken op de oude manier.

Voor de helft van de leerlingen heeft het werken met prestaties geen invloed op het al dan niet zin hebben in school, het maakt hen niet uit hoe gewerkt wordt. Een klein deel zegt met prestaties meer zin in school te hebben, voor een ander klein deel geldt juist het tegenovergestelde. Deze laatste groep bestaat vooral uit leerlingen die naar eigen zeggen de vrijheid bij het werken aan prestaties niet aankunnen. Zij zijn ook degenen die liever op de traditionele manier werken.

#### *Adviezen van leerkrachten en leerlingen*

De snelle invoering waar de school voor gekozen had wordt niet gewaardeerd door de meeste docenten. Velen adviseren dan ook een gefaseerde invoer, niet top down, meer eigen invloed, meer structuur, meer concretisering vooraf, meer tijd voor het maken van materiaal. De leerkrachten geven daarnaast aan dat het, althans in de beginfase, moeilijk is om 18 uren te vullen met prestatieren. Op de voorwaarden voor een invoeringsstrategie wordt uitgebreid in de volgende paragraaf ingegaan.

Leerlingen pleiten voor afwisseling tussen traditioneel werken en werken met opdrachten. De adviezen die ze hebben komen terug in adviezen die in andere paragrafen gegeven worden door leerlingen.

#### **6.4.4 Samenhang tussen ‘strategie’ en ‘opbrengst’**

Vanwege alle kritiek op de top down invoering van een onderwijsvernieuwing heeft het APS een nieuwe strategie opgezet, namelijk om de nieuwe werkwijze samen met de scholen te ontwikkelen. Het is uitgetoetst in 5-vwo van school T en 4-havo en 5-vwo van school Z. Er waren bij de start alleen een aantal, gedeelde, ontwerpprincipes voor leren geformuleerd. Samengevat kunnen ze omschreven worden als: actief, zelfverantwoordelijk, levensecht, samenwerkend leren, ICT-rijk. Men wist niet wat de uitkomst was en men kon daarom ook niet bijsturen op een projectdoel en nagaan of de projectdoelstelling gehaald werd. Externe begeleiders konden alleen op het proces sturen en de uitgangspunten bewaken. Het enige doel dat door de externe begeleiders vooraf expliciet geformuleerd kon worden was dat na verloop van tijd zowel de leiding, de docenten als de leerlingen zich eigenaar zouden moeten voelen over de te ontwikkelen werkwijze. Een jaar na de start van de uitvoering is via een onderzoek de vormgeving van de strategie en de opbrengst tot dan toe in kaart gebracht.

Op school T wordt vooral in de diepte gewerkt: bij veel lessen het hele jaar door de nieuwe werkwijze, kleine groep docenten met leer- en werkmeesters die alle ‘nieuwe’ lessen verzorgen en aanvankelijk weinig structuur en concretisering. Op school Z wordt meer in de breedte gewerkt: eens in de zeven weken een week volgens de nieuwe werkwijze, steeds bij een ander vak. Elke vakgroep is één week per jaar ‘hoofdaannemer’, dat wil zeggen verzorgt het gehele prestatieren gedurende één week, waardoor alle docenten tenminste één week per jaar een zeer actieve rol vervullen. Tamelijk veel structuur en concretisering.

De leerlingen van beide scholen verschillen weinig in hun beoordeling van de kwaliteit van de opdrachten/prestaties, behalve dat de leerlingen van school T de opdrachten/prestaties iets minder uitdagend vinden maar zeker niet minder duidelijk vinden dan de leerlingen van school Z. De leerlingen van school T vinden de opdrachten/prestaties wel iets leerzamer voor reflectie maar iets minder voor de opgedane kennis dan de leerlingen van school Z.

Ten gevolge van meerdere factoren die een betrouwbare vergelijking tussen de strategie en opbrengst van beide scholen bemoeilijkten konden geen uitspraken gedaan worden over het uiteindelijke resultaat van de relatie tussen strategie en opbrengst (school T open en veel informatie van veel betrokkenen, school Z gesloten en weinig informatie van weinig betrokkenen). Betrokkenen hebben veel adviezen gegeven.

#### *Adviezen van leidinggevenden, projectleiders en docenten*

- Strategie  
Geen top down invoering. Voorbereiding door kleine groep en steeds terugkoppelen naar docenten. Voorlopers niet te ver vooruitlopen op de troepen. Rustig beginnen; draagvlak creëren, concept eerst laten 'landen'. Ruim de tijd nemen: starttijd, denktijd, ontwikkeltijd. Proefprestaties houden met kleine groep docenten. Stapsgewijze invoering: niet meteen in het diepe gooien als docenten nog niet kunnen zwemmen. Kijken bij anderen. Gedegen voorbereiden: draaiboek maken met roosters, vakken, onderwerpen. 'Kernwoorden' zuiver en exact verwoorden. Strakke structuur; duidelijke richtlijnen voor docenten. Goede integratie van vernieuwing in bestaand systeem. Pas breder invoeren als de kinderziektes verholpen zijn. Aandacht hebben voor vakspecifieke problemen. Niet geschikt voor MVT en exacte vakken omdat die maar 1 uur per week hebben.
- Houding leiding en externe begeleiders  
Luisteren naar docenten. Docenten serieus nemen. Kritiek serieus nemen. Erkennen dat niet alle docenten evenveel ervaring hebben en evenveel/dezelfde talenten.
- Begeleiding van docenten  
Goede voorbeelden aanreiken, eventueel met ondersteuning uitwerken/uitvoeren. Docenten die er moeite mee hebben laten meelopen.
- Kwaliteit van de prestaties/opdrachten  
Zowel gestuurde als niet gestuurde opdrachten. Heldere procedure voor afwerking opdrachten. Deadlines binnen lesperiode. Voldoende, kwalitatief hoogstaande prestaties/opdrachten. Doorgeven van gegevens door leer- en werkmeesters aan elkaar. Prestaties/opdrachtbank opzetten.
- Randvoorwaarden  
Voldoende contacttijd voor leer- en werkmeesters. Strakke organisatie. Goede scholing. Efficiënt overleg. Geen roosterproblemen. Voldoende ruimte.

#### *Adviezen van leerlingen*

- Oude versus nieuwe werkwijze:  
Meer afwisseling tussen de oude en nieuwe werkwijze. Minder frequent nieuwe werkwijze (een enkeling noemde frequenter). Alleen in onderbouw; niet in eindexamenklas.
- Begeleiding door/houding van docenten  
Meer sturing maar ook is een enkele keer genoemd minder sturing. Leerlingen stapsgewijs leren omgaan met vrijheid. Goed uitleggen. Voldoende tijd geven. Naar leerling toekomen en belangstelling tonen voor wat leerling doet en hoe het gaat. Bereid zijn opnieuw uit te leggen. Controle op kwaliteit en aan het werk zijn. Niet alleen leerlingen die veel aandacht vragen helpen/tijd geven maar ook leerlingen die van zichzelf al druk bezig

- zijn. Positieve feedback geven. Niet alleen via e-mail communiceren. Zelf goed voorbereiden. Goede afstemming tussen leermeesters en werkmeesters regelen
- Kwaliteit van de prestaties/opdrachten
  - Voldoende, duidelijke, goed gestructureerde, interessante, uitdagende, gevarieerde prestaties/opdrachten met diepgang. Duidelijke eisen op hoog niveau. Lijstje met eisen en reflectievragen geven opdat structuur wordt aangebracht en leerling zelf kwaliteit kan controleren. Duidelijk aangeven wat je er aan hebt, eventueel in relatie tot eindexamen of later beroep.
- Randvoorwaarden
  - Voldoende computers en materiaal. Meerdere docenten per klas. Docenten geregeld aanwezig in de klas. Goed regelen, goed organiseren.

#### **6.4.5 Onderwijsvernieuwing en eigenaarschap**

##### *Eigenaarschap, criteria*

In een volgend onderzoek op de scholen, twee jaar na invoering, is gekeken in hoeverre docenten en leerlingen zich eigenaar voelden over hun werkwijze.

Via brainstormen met begeleiders van het APS zijn een aantal criteria voor eigenaarschap opgesteld. Samengevat kunnen ze ondergebracht worden bij drie categorieën die een oplopende graad van eigenaarschap aangeven:

1. eigen inzet (onder andere eigen drive, verantwoordelijk voelen)
2. eigen omgang met het 'concept' (onder andere oplossingen zoeken binnen concept, toepassen in andere situaties, niet terug willen naar oude)
3. positief gedrag over concept naar anderen (onder andere praten met anderen over, verweren tegen weerstand van buiten).

Op schoolniveau is in zoverre sprake van eigenaarschap dat beide scholen de werkwijze in het tweede experimenteerjaar vanuit een lager schooljaar uitgebreid hebben naar de hoogste schooljaren (havo en vwo). Ongeveer de helft van de docenten en leerlingen voelt zich eigenaar over de nieuwe werkwijze maar niet al deze docenten en leerlingen zouden de werkwijze tegen de buitenwereld verdedigen. De meeste leerlingen verkiezen een afwisseling van de traditionele en nieuwe werkwijze.

##### *Belemmerende factoren voor eigenaarschap*

Belemmerende factoren voor eigenaarschap zouden volgens leidinggevendenden deels op koudwatervrees berusten, deels van praktische aard zijn (zoals de vele parttime docenten). Daarnaast zijn sommige docenten bang dat de leerlingen niet voldoende kennis opdoen, anderen vinden zichzelf (nog) niet geschikt voor de nieuwe werkwijze. Volgens geïnterviewde leerlingen zou het zich niet eigenaar voelen vooral een gevolg zijn van angst onvoldoende kennis op te doen voor het eindexamen. Uit de interviews blijkt dat de leerlingen de kritiek ook voor een deel aan zichzelf wijten; ze maken minder huiswerk dan eigenlijk nodig is.

##### *Bevorderende factoren voor eigenaarschap*

Bevorderende factoren zijn volgens de projectleiders maar ook docenten het zelf ervaren van de nieuwe werkwijze en het zien hoe leerlingen er mee bezig zijn. Voor docenten die daaraan behoefte hebben zou een goede voorbereiding en meer concrete ondersteuning, vooral bij het maken van opdrachten/prestaties, bevorderend werken. Niet elke docent is daarin even vaardig. Leerlingen zien als bevorderende factoren een hoog niveau van de opdracht, betrokkenheid bij docenten, goede begeleiding, positieve feedback en presentatie aan 'buitenstaanders'.

De gehanteerde criteria voor eigenaarschap lijken goed bruikbaar om als opbrengstcriteria te dienen. Om uitspraken te kunnen doen over wat de beste

strategie is om een zo groot mogelijk eigenaarschap te bereiken zullen twee verschillende strategieën op een groter aantal scholen met elkaar vergeleken dienen te worden.

## **6.5 MBO**

### **6.5.1 Inleiding mbo**

In het onderzoek in het mbo stond eveneens zogenoemd 'nieuw onderwijs' centraal. Ook hier is aandacht besteed aan de gehanteerde invoeringsstrategie en de communicatie. De onderzoeken hadden als onderwerpen de evaluatie van de ontwikkeling van een zelfstandig Talencentrum waar alle opleidingen hun taalonderwijs moesten inhuren; de evaluatie van de invoering van een project zelfstandig leren; de evaluatie van een nieuwe werkvorm namelijk een wekelijkse methodische werkbespreking bij de richting juridisch waarvan de studenten stage liepen, een beschrijving en evaluatie van competentiegericht onderwijs aangeboden aan de onderste twee niveaus in het mbo; en tot slot de evaluatie van een volledig elektronisch onderwijsaanbod en elektronische verwerking daarvan gekoppeld aan drie (vier) dagen stage eveneens voor de onderste twee mbo niveaus. Ook in deze paragrafen krijgen adviezen ruim aandacht.

### **6.5.2 Talencentrum**

#### *Kenmerken; meningen*

In het onderzoek naar het Talencentrum is nagegaan hoe invoering van het nieuwe talenonderwijs, materieel en immaterieel, is aangepakt, hoe draagvlak is verkregen en hoe het onderwijsconcept is ingevuld.

De strategie was 'al doende leert men'. In het onderwijsconcept staat zelfstandig leren centraal, waarbij de cursist zelf vorm geeft aan zijn leerdoelen en leerweg. Er wordt niet meer gewerkt met bestaande methodes. De docent is coach geworden. Voor allen geldt 'al doende leert men'. De nadruk in het talenonderwijs ligt op het leren van mondelinge taalvaardigheid. Een native speaker helpt daarbij. Het opdoen van vaktaal is ondergeschikt aan het opdoen van algemene taalvaardigheid. Om de vier of vijf weken geven de cursisten een presentatie over hun opdracht, die te maken heeft met een betekenisvolle situatie. In het eerste blok staat het oefenen met de nieuwe werkwijze centraal.

De docenten die werken in het Talencentrum ondervinden met de nieuwe werkwijze meer voldoening dan met de oude en ze denken dat de cursisten er meer van leren. Zwakkere leerlingen zouden wat moeite hebben met de nieuwe werkwijze. De geïnterviewde leerlingen met een vooropleiding vmbo zeggen liever uit een boek te leren. Leerlingen met vooropleiding havo zeggen het zelfstandig leren leuker te vinden en meer te leren omdat ze de uitwerking zelf moeten bedenken, zelf moeten plannen en hun product moeten presenteren. Van het presenteren leren ze de taal goed spreken. Volgens leerlingen zou het behalve van reeds verworven basiskennis, ook afhankelijk zijn van inzicht, motivatie en zelfdiscipline op welke manier de cursist het beste leert.

Leidinggevenden, docenten en leerlingen hebben, zowel vanuit positieve ervaringen als vanuit knelpunten, een groot aantal adviezen gegeven aan scholen die ook een dergelijk centrum zouden willen opzetten.

#### *Adviezen van leidinggevenden:*

- Om het talenonderwijs een kwaliteitsimpuls te geven moet gekozen worden voor een totaal andere benadering van het onderwijs.
- Het College van Bestuur (CvB) moet expliciet zijn in haar standpunt en de boodschap veelvuldig en blijvend uitdragen. Het moet de beleidsprincipes financieel veilig stellen.

- Het CvB werkt op beleidsniveau, het Talencentrum op docentniveau. Dat moet vooraf helder zijn. Het CvB moet zelf zorgen voor draagvlak bij de units.

*Adviezen van docenten:*

- De school moet duidelijk haar visie uiten, veel ruimte en tijd geven voor overleg, vragen, suggesties en voor meedenken. Goede informatie verstrekken aan docenten en cursisten, veel uitleg geven, voordelen gaan benoemen. Hoop/verwachtingen uitspreken. Open staan voor kritiek en bedenkingen. Alle beslissingen aan iedere betrokkene meedelen. Docenten tijd geven.
- Er een gezamenlijk project van maken waar ieder inbreng kan hebben. Teamvorming bevorderen en inspirerende scholing bieden.
- De leidinggevenden moeten één lijn trekken. De projectleider moet overal bovenop zitten en de touwtjes strak in handen houden. De organisatie moet duidelijk en eensgezind zijn. Taken, procedures, verantwoordelijkheden en lesroosters moeten vastliggen. Alles moet vooral geregeld zijn. Als het niet werkt kan het altijd nog bijgesteld worden. Faciliteiten moeten kloppen.
- De leidinggevenden moeten docenten moreel en financieel ondersteunen.
- Sommigen adviseren een geleidelijke invoering, anderen echter een snelle start.
- De leerdoelen, taken, beoordeling (criteria, procedures) moeten vooraf vastliggen voor docenten en cursisten.
- Er dienen voldoende uitgewerkte betekenisvolle situaties voorhanden te zijn. Bestaande methoden kunnen gebruikt worden als bron naast andere bronnen, niet als leerprogramma. Over de mate van uitwerking vooraf en over de mate van structurering in de lessen verschillen de meningen overigens.
- Ook over de mate van vakspecifieke invulling verschillen de meningen. Algemene taalbeheersing is de basis waarop de cursist het vakspecifiek idioom na de opleiding gemakkelijk kan inpassen. Maar ook: vakspecifieke invulling is voor bepaalde richtingen nodig. Advies om in het oog te houden wat cursisten met de taal kunnen i.v.m. de toekomstige werkzaamheden.
- Docenten scholen in eigen maken van concept, in consequenties van zelfstandig leren voor docenten en cursisten en in begeleiden van cursisten. Ruimte geven aan docenten voor individueel tempo en individuele accenten. Ruimte geven om fouten te maken. Docenten er bewust van maken dat veel mis kan gaan. Eén docent adviseert: eerst scholen via cursussen op vakgebied, dan pas er mee werken in de lessen.
- Tijdens uitvoering regelmatig ervaringen uitwisselen, evalueren, eventueel met deskundige. Goed luisteren naar docenten. Elkaar staande houden als het moeilijk is. Docenten weten wat werkt en wat niet, ook al is het idee nog zo leuk.

*Adviezen van leerlingen:*

- Geef eerst een internetcursus. Het zoeken en selecteren van informatie mag niet te lang duren.
- Zeg wat verwacht wordt van leerlingen. Zet op papier wat een leerling moet doen voor de eindtermen opdat hij het niveau van zijn werk kan inschatten. Houd rekening met verschillen tussen leerlingen.
- Geef een planning van wie wanneer moet presenteren en bespreek de planning.
- Repeteer geregeld wat de cursist vroeger aan woordjes en grammatica heeft geleerd, dat bespaart tijd.
- Start elke les gezamenlijk en laat ieder vertellen wat hij gaat doen.
- Houd toezicht op de leerlingen als ze aan het werk zijn, het is anders te gemakkelijk om niets te doen.

### **6.5.3 Invoering van zelfstandig leren**

In het onderzoek naar het project zelfstandig leren, uitgewerkt in een programmaboek 'Leren leren', stond de vraag centraal waarom het niet lukte het



project in te voeren zoals het bedoeld was. Het bleek dat de docenten wel achter de doelstelling van het project stonden, leerlingen 'leren leren' opdat ze naderhand zelfstandiger kunnen werken, maar de meesten wisten eigenlijk niets af van het programmaboek. Ideeën zouden door de directie zijn gedropt zonder dat er sprake was van enige invoeringsstrategie. Docenten zouden zich echter ook slecht laten aansturen. Docenten staan onder behoorlijke werkdruk en zorgen er vooral voor dat ze 'overleven'. De vele parttimers en invallers dragen niet bij aan gemakkelijk contact en uitwisseling van ervaringen. Daarnaast zou er een 'stammenstrijd' bestaan tussen 'werkvelddeskundigen' en 'theoriedocenten', tussen een vriendelijke hulpverlenende inslag en een didactisch georganiseerde inslag. Alle docenten hebben adviezen gegeven welke vertaald kunnen worden naar een invoeringsstrategie.

#### *Adviezen voor een invoeringsstrategie:*

- Schakel een deskundige in die ervaring heeft met de invoering van onderwijsvernieuwing op schoolniveau en teamniveau en die zowel procesmatig als inhoudelijk deskundig is.
- Vorm een kleine projectgroep met de externe deskundige, de directeur onderwijs en drie 'relevante' docenten; benoem een directielid of een deskundig, geaccepteerd, teamlid (dat 'beloond' wordt) als coördinator en maak deze verantwoordelijk voor de bewaking; hij/zij dient te rapporteren aan de projectgroep.
- Maak met de projectgroep een Blauwdruk (globale uitwerking) voor de inhoud en invoering van het Programma. Het dient de volgende onderwerpen te bevatten: uitgangspunten, na te streven kennis en vaardigheden, toetsen/taken/beoordelingsmomenten, programma onderdelen en omvang, relatie met de rest van het onderwijsprogramma, training docenten, ondersteuning docenten, evaluatiemomenten, evaluatiecriteria, taken projectgroep leden, taken docenten bij het maken van het Programmaboek, tijdspad, voorbeelden van concrete lessen en taken eventueel op video, plaats in de organisatie.
- Bespreek de Blauwdruk in het team. Ga daarmee door tot er overeenstemming is op hoofdlijnen en de docenten werkelijk duidelijk is waar het om gaat.
- Laat relevante docenten onderdelen van het Programma uitwerken.
- Voer het Programma in. Evalueer met de projectgroep en met vertegenwoordigende docenten op vastgestelde momenten op de vooraf vastgestelde criteria en stel zo nodig bij.
- Bouw structureel overleg in. Blijf communiceren met het team vanuit de leiding/het projectgroepje.
- Zorg voor deskundigheidsbevordering bij docenten. Dit kan op vele manieren (zie resultaten vragenlijst, ook voor de onderwerpen). Verleen ondersteuning, laat docenten van elkaars ervaringen leren.
- Geef docenten voldoende tijd. Pak niet te veel dingen tegelijk aan.

#### **6.5.4 De methodische werkbespreking**

##### *Kenmerken*

In het praktijk gestuurd onderwijs van het onderzochte College staan drie poten centraal: kennis, vaardigheden en de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten. De persoonlijke kwaliteiten zijn niet alleen noodzakelijk voor de latere beroepsuitoefening, maar ook om het eigen leerproces vorm te kunnen geven. Om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van deze kwaliteiten, heeft de branche Juridisch van de unit Administratie met ingang van het schooljaar 2001-2002 de methodische werkbespreking (MWB) ingevoerd. Nagegaan is hoe de methodische werkbespreking is ingevuld en wat de mening er over en opbrengst er van is in de ogen van leerlingen, docenten en stagebieders.

Zowel docenten als leerlingen zijn erg te spreken over deze werkbespreking, een werkvorm waarbij eigen ervaringen centraal staan. Mbo'ers oefenen vaardigheden

die zij later in hun werk nodig hebben, maar ook hun persoonlijke ontwikkeling wordt erdoor gestimuleerd.

De MWB vindt plaats in een vaste groep leerlingen van zes tot acht personen onder begeleiding van een docent, tevens stagedocent. Beurtelings zijn de leerlingen voorzitter en notulist. Er is een agenda met vaste en flexibele punten; de flexibele punten worden ingebracht door zowel de leerlingen als de docent. Tijdens de eerste anderhalf jaar van de opleiding, wanneer de leerlingen op school zijn, staan in de wekelijkse MWB op maandagmorgen de eigen ervaringen in de opleiding centraal. Tijdens de tweede anderhalf jaar lopen de leerlingen stage. Ze hebben dan alleen nog een tweewekelijkse 'terugkomdag'. Deze dag begint met de methodische werkbepreking met als centraal onderwerp de eigen ervaringen in de stage.

### *Functioneren*

Uit de observaties blijkt dat de MWB als het ware een vergadering in een werksituatie representeert, waarbij de medeleerlingen als collega's fungeren. Maar de besprekingen hebben een veel persoonlijker en diepgaander karakter dan een gemiddelde vergadering. De docent, die de rol van coach heeft, speelt daarbij een belangrijke rol. Hij interenieert om de leeropbrengst voor de leerlingen te vergroten. De leerkracht stimuleert de leerlingen argumenten aan te dragen voor een mening, te luisteren, vragen te stellen, te reflecteren op het eigen functioneren en op dat van anderen, de consequenties te laten ervaren van het eigen gedrag op dat van anderen, verantwoordelijkheid te nemen, anderen op ongewenst gedrag aan te spreken, feedback te geven en te ontvangen en samen algemene maar eventueel ook individuele problemen te bespreken en daarvoor oplossingen te zoeken. Daarnaast komen knelpunten in de opleiding en de stage aan de orde en zoeken de deelnemers gezamenlijk naar oplossingen.

Daarnaast wordt door de begeleidende docent en de medeleerlingen gelet op ieders aanwezigheid. Leerlingen kunnen zo moeilijk 'ongemerkt' verdwijnen.

Na afloop van de MWB hebben de begeleidende docenten zelf een vergadering. Deze vergadering kent dezelfde opzet als de MWB van de leerlingen. De docenten bespreken de ervaringen, vragen en problemen die tijdens de MWB aan de orde zijn gekomen, zoeken naar oplossingen en maken afspraken wie wat regelt. Beurtelings is een docent voorzitter en notulist. De notulen van de vergadering zijn een vast agendapunt van de daarop volgende MWB.

### *Geconstateerde effecten*

Volgens vrijwel alle responderende eerstejaars leerlingen heeft de MWB meer leereffecten gehad dan het reguliere onderwijs. Twee derde deel vindt dat ze echt van elkaars ervaringen leren. Ze geven de MWB een ruime voldoende voor het nut voor de eigen ontwikkeling, voor het samenwerken in werkgroepjes en voor het toekomstige beroep. Zo hebben ze meer durf gekregen om iets te zeggen in een groep en ook het zicht op sterke en zwakke punten van zichzelf of van anderen is bij de meesten behoorlijk gegroeid. Ze vinden de bijeenkomsten ook leuk.

Ook de derdejaars leerlingen zien bij de aangegeven persoonlijke kwaliteiten aan het einde van de stage verbetering bij zichzelf. Hoewel ze van de stage het meest opsteken, hebben ze daarnaast van de MWB en de rest van de onderwijsdag (de tweewekelijkse terugkomdag) profijt gehad. Zo kunnen ze nu bijvoorbeeld beter nadenken over wat ze doen en hoe ze het doen. Wel blijven veel leerlingen het geven van feedback op anderen moeilijk vinden.

De docenten zien op hun beurt bij de leerlingen een grotere vooruitgang dan toen de MWB er nog niet was. Maar zij signaleren ook enkele knelpunten. Zo is de rol van coach nieuw voor hen. Sommigen hebben behoefte aan verdere scholing. Verder geven docenten aan dat ze het lastig vinden om een balans te vinden tussen structureren en loslaten, tussen ingrijpen en de bespreking op zijn beloop laten, tussen controleren en vrij laten.

#### *Adviezen van docenten*

Om uit het dilemma structureren - loslaten te komen, is voorgesteld de werkbesprekingen gestructureerd te starten met oppervlakkige en zakelijke besprekingen opdat eerst een goede en vertrouwelijke sfeer ontstaat. Langzamerhand kunnen de besprekingen een meer intervisieachtig karakter krijgen en kan de structuur meer losgelaten worden.

De leerervaringen die tijdens de MWB aan de orde komen, moeten sterker terugkeren in het onderwijs dat daarop volgt. Ook zou het onderwijs nog beter kunnen aansluiten bij de praktijk. Om een en ander beter op elkaar af te stemmen wordt voorgesteld al vanaf het eerste jaar het onderwijs in modules op te bouwen rond concrete cases, die door praktijkmensen ingebracht worden. 'Echte' dossiers, begrotingen, enzovoort zouden een belangrijke rol kunnen spelen. Praktijkmensen zouden als gastdocent bij die cases kunnen optreden. Docenten kunnen zich erop voorbereiden door zelf af en toe een paar dagen mee te lopen in de praktijk. Nagestreefde kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten, afgeleid van de beroepsprofielen, maar ook controleerbare taken en opdrachten en de wijze van beoordeling, moeten helder omschreven zijn. Feedback op werkwijze en werkstukken is noodzakelijk om de leerlingen optimaal te laten profiteren van het onderwijs. De stagebegeleiders moeten weten wat de leerlingen geleerd hebben en wat de stage daaraan zou moeten toevoegen. Door tijdens de stage te werken aan projecten, kunnen de leerlingen de opgedane kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten integraal oefenen. Dat zal tevens leiden tot de inbreng van nog meer leerervaringen in de MWB.

#### **6.5.5 Competentiegericht leren**

Op de groene mbo-scholen waar een onderzoek naar leerlingen met problemen is uitgevoerd (zie volgend hoofdstuk) kregen de niveau-2 leerlingen (op één school een deel er van) competentie/probleem gestuurd onderwijs.

#### *Mening van leerlingen over competentiegericht onderwijs*

Relatief weinig leerlingen (hooguit een tiende deel) zijn negatief over het werken met opdrachten. Negen van de tien leerlingen zeggen soms of meestal zelf te bedenken wat ze voor een opdracht (waarvoor wel een kader is gegeven) gaan doen. Slechts 5% van de leerlingen op de beide scholen zegt de vrijheid niet aan te kunnen, 34% steeds beter en 61% kan die vrijheid naar eigen zeggen goed aan. Weinig leerlingen geven dan ook de voorkeur aan het alleen werken op de oude manier. Ruim drie op de vier leerlingen geven de voorkeur aan afwisselend op de oude manier werken en werken aan opdrachten. Leerlingen vinden het werken aan opdrachten leuk mits ze aan een aantal voorwaarden voldoen. Die voorwaarden zijn dat de opdrachten goed, helder en interessant zijn, dat de leerling een mooie prestatie kan neerzetten en dat ze prettig kunnen samenwerken. Vrijwel allen zijn tevreden over de hulp van de studieloopbaan begeleider/tutor.

#### *Opbrengst volgens leerlingen*

Over het algemeen vinden de leerlingen het werken in een groepje leerzaam. Door de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider/tutor heeft het merendeel van de leerlingen die hun sterke en zwakke punten nog niet kenden daar inzicht in gekregen. Het werken aan de opdrachten is gericht op het aanleren van bepaalde vaardigheden: een planning maken, samenwerken, informatie opzoeken, afspraken maken, afspraken nakomen, mensen vragen stellen, verslag maken, presentatie geven. Van de leerlingen die de vaardigheden nog niet beheersten hebben vrijwel allen die vaardigheden een beetje, maar meest redelijk goed, geleerd tijdens het werken aan de opdrachten. Daarnaast hebben ze kennis opgedaan over de onderwerpen.

### *Docenten over competentiegericht leren*

Alle docenten, ook zij die geen onderwijs geven aan de leerlingen van niveau-2, hebben vragen over competentiegericht leren ingevuld. Voor zover men er moeite mee heeft is dat het begeleiden van leerlingen als ze op de computer werken, het maken van zinvolle opdrachten en het betekenisvol maken tijdens het werken aan de opdrachten. Ongeveer één op de drie docenten (meest degenen die er nog niet mee werken) is niet echt gemotiveerd voor competentiegericht onderwijs en ongeveer een even groot deel voelt zich geen eigenaar over het concept. Dat laatste is een gevolg van het ontbreken van een kader/duidelijkheid, scepsis over de mogelijkheden van de leerlingen, de opbrengst en de efficiency, de plaats binnen het onderwijs, gebrek aan ervaring en gebrek aan tijd om de begeleiding goed te doen. Docenten die zich wel eigenaar voelen melden dat het een gevolg is van: informatie, studie-experimenten binnen school, aansluiting bij eigen visie en bij kwaliteiten en behoeften van leerlingen, mee bezig zijn en/of uitdaging.

### *Adviezen van leerlingen*

- Aan docenten: goed uitleggen, interessante goede lessen geven, luisteren en interesse tonen in de leerlingen en aandacht hebben voor leerlingen.
- Aan goede begeleiders: de vorige adviezen sluiten daar bij aan: aandacht geven (tijd, interesse, respect, praten met), luisteren naar de leerling, goed uitleggen en duidelijk zijn, goed begeleiden en stimuleren.
- Voor goede opdrachten: goede uitleg, niet te moeilijk/lang, veel afwisseling, relevante leerzame opleidingsgerichte praktische opdrachten, luisteren naar ideeën van leerlingen.

### *Adviezen van docenten*

- Ondersteuning ten aanzien van: richting/kader/duidelijkheid, afstemming/overleg, begeleiding leerlingen, PvB's maken, opdrachten maken. De docenten wensen de ondersteuning te realiseren via coaching, model/voorbeelden, scholing, overleg, en faciliteiten (tijd voor nakijken en registratie, computerinzet, computers, dichte lokalen).
- Enkele opmerkingen van docenten: "Liever geld besteden aan meer tijd voor de docenten om te ontwikkelen dan aan dure bureaus". "Het wordt onderschat dat het een gave is om zinvolle, uitdagende opdrachten te maken. Datzelfde geldt voor integratie van vakken waarbij kennis op vakgebieden bij docenten te kort schiet".

## **6.5.6 Digitaal onderwijs en leren op de stageplek**

### *Kenmerken onderwijs en stage*

De betreffende nieuwe 'groen' mbo-school waar het onderzoek plaats vond is gestart met een geheel nieuwe onderwijsvorm, digitaal onderwijs. Aan de mbo-1 en mbo-2 leerlingen wordt alle 'theorie' en instructie digitaal aangeboden en in digitale opdrachten verwerkt. Dat geldt zowel voor de beroepsgerichte vakken als de algemene vakken. Stagebieders zijn betrokken geweest bij het maken van de opdrachten opdat school en praktijk op elkaar afgestemd zouden zijn. Op school werken de leerlingen aan de opdrachten, ze krijgen geen praktijklessen; de praktijkhandelingen worden digitaal voorgedaan in de opdrachten. De praktische vaardigheden doen ze op tijdens de stage. De leerlingen lopen drie dagen stage en kunnen de digitale instructie en opdrachten tijdens hun stage raadplegen. Een aantal van de leerlingen is ingeschreven bij een praktijkschool en volgt niet alle lessen; zij lopen vier dagen stage. De leerlingen kunnen de opdrachten in eigen tempo, en deels in eigen volgorde, maken. Alle (49) leerlingen, van drie hoofdrichtingen met talloze specialisaties, zitten in één grote ruimte waarin ook alle docenten en een onderwijsassistent aanwezig zijn.

### *Mening van betrokkenen*

Uit de evaluatie, na een half jaar werken volgens de nieuwe werkwijze, blijkt dat over het algemeen de betrokkenen (leerlingen, docenten, stagebieders) positief zijn over het digitale werken. Er zijn uiteraard nog wel een aantal kanttekeningen bij te plaatsen.

Slechts een klein deel van de leerlingen (15%) werkt, zo blijkt uit de vragenlijst die ze hebben ingevuld, het liefst alleen digitaal en ongeveer een even groot deel het liefst alleen met boeken. De andere leerlingen hebben een voorkeur voor afwisseling in de werkwijze, nu eens digitaal, dan weer anders. Over de docenten en de hulp die docenten bieden zijn verreweg de meeste leerlingen tevreden. Het vak rekenen wordt door nogal wat leerlingen moeilijk gevonden; op het vmbo hebben ze alleen met een rekenmachine gerekend. De leerlingen kunnen er twee keer per week 'bijles' in krijgen.

Enkele docenten, die nieuw gestart zijn en de opdrachten niet zelf hebben gemaakt, zouden nog wel het een en ander veranderd willen zien aan 'hun' opdrachten. Een vakdocent mist een centraal, klassikaal, startpunt. Daarnaast hebben docenten behoefte aan af en toe een 'les'. De door de leerlingen gewenste afwisseling zou daartoe de mogelijkheid bieden. Een les af en toe zou ook de lacune kunnen opvullen die een deel van de stagebieders ziet, namelijk een matige theoretische kennis en een matige beheersing van praktische vaardigheden (niet bekend is hoe representatief de antwoorden van de stagebieders, die de vragenlijst hebben ingevuld, zijn). Voor de betere leerlingen lijkt verdieping en uitbreiding van de stof van belang; een aantal is al ruim voor het einde van het jaar klaar met alle opdrachten waarmee ze voldoen aan de eisen voor mbo-2.

De grote groep waarin de leerlingen les hebben heeft gunstige neveneffecten: alle leerlingen kunnen wel met meer of minder andere leerlingen opschieten, ze voelen zich op hun gemak in de groep, en voor zover ze het niet konden krijgen ze, op een paar na, durf iets te zeggen in een groep, leren ze vragen te stellen en leren ze te luisteren. Maar een deel zou wat meer stilte ruimtes wensen omdat ze het soms te onrustig vinden in de groep.

Over de stage zijn de leerlingen zeer positief. De stagebieders op hun beurt zijn positief over de leerlingen. Zowel van de leerlingen als van de stagebieders vinden enkelen drie (of vier) dagen stage te veel. Tijdens hun stage kijken de meeste leerlingen niet op de site naar de opdracht. Niet elke werksituatie leent zich daar voor. Bovendien printen veel leerlingen de opdrachten uit en mogelijk nemen ze de print mee naar de stageplek (daar is niet naar gevraagd). Thuis kijken de meeste leerlingen wel soms of geregeld (paar keer per week) op de site naar de opdracht en werken ze ook digitaal aan de opdracht. Het gemak, de snelheid, het alles bij elkaar hebben, het niet hoeven sjouwen met boeken wordt door de leerlingen gezien als sterk punt van het digitaal werken. De docenten zien vooral de mogelijkheid tot maatwerk als positief punt maar ook de aansluiting bij de ontwikkelingen in de samenleving.

### *Effecten; verklaring*

Het cognitieve niveau (gebleken uit de vooropleiding en de door de school afgenomen toetsen), het tempo en de zelfdiscipline van de leerlingen varieert sterk. Dit komt tot uiting in flexibele leerwegen; er bestaat een grote variatie in het aantal opdrachten dat leerlingen af hebben en de volgorde die ze gekozen hebben. Een zeer positief resultaat is dat er vrijwel niet wordt gespijbeld en er geen leerlingen zijn uitgevallen. Dat lijkt een gevolg van de geïntegreerde aanpak:

- de digitale werkwijze waardoor maatwerk mogelijk is in aanbod en verwerking
- de digitale werkwijze waardoor docenten tijd hebben om leerlingen individueel aandacht te geven; elke leerling heeft een eigen studieloopbaanbegeleider, tevens beroepspraktijkdocent

- het relatief grote aantal dagen dat leerlingen stage lopen en leren in de praktijk; leerlingen van niveau 1 en -2 verkiezen de praktijk boven school
- de opdrachten die afgestemd zijn op het werk op het stageadres
- de duidelijke structuur, duidelijke eisen, duidelijke verwachtingen
- de onderwijsassistent die de aanwezigheid goed in de gaten houdt en zo nodig actie onderneemt; op zijn computer ziet of de leerlingen werkelijk aan hun opdracht werken en bijstuurt als dat niet het geval is; indien nodig computerproblemen oplost
- de grote groep waarin leerlingen heel zichtbaar zijn en waarin altijd wel iemand is waarmee ze kunnen opschieten; 'leerlingen besmetten elkaar' volgens een docent in gunstige zin
- de aanwezigheid van meerdere, zowel bij de leerlingen als bij de werkwijze, betrokken docenten die op elkaar inspelen en op het gedragsniveau het van elkaar kunnen overnemen
- de goede stagebieders en
- de doorlopende leerweg, vmbo-mbo, op dezelfde school.

Gelet op de meningen en de effecten: maatwerk, nauwelijks spijbelen en geen voortijdig schoolverlaten, mag geconcludeerd worden dat de geïntegreerde aanpak, waarmee bij de uitvoering van het onderzoek nog geen jaar gewerkt is, een gunstige uitwerking heeft op de leerlingen en geslaagd genoemd kan worden.



## Hoofdstuk 7 Zorgleerlingen: problemen en aanpak

### 7.1 De onderzoeksrapporten

#### BASISONDERWIJS

Pijl, S. J., De Jager, B., Pijl, Y. J. Veeman, L., & De Vries, A. M. (1995). *Leerling besprekingen in het basisonderwijs* (SVO-projectnr. 92116). Groningen: GION

Veneman, H., & De Vries, A. M. (2001). *ADHD, autisme en PDD-NOS in het basis- en speciaal onderwijs*. Groningen: GION.

#### VOORTGEZET ONDERWIJS

De Vries, A.M. & H.E.P. Bosveld (1988). *Vruchten van een geïntegreerd onderwijsbeleid. Een onderzoek naar spijbelen in Lelystad*. Gemeente Lelystad, werkgroep preventie voortijdige schoolverlaters.

De Vries, A.M. (2001). *Probleemjongeren in basis- en voortgezet onderwijs. Een literatuurstudie*. Groningen, GION.

Harms, G. J. & De Vries, A. M. (2001). *Risicjongeren en het Inspectietoezicht*. Een literatuurhandreiking. Groningen, GION.

De Vries, A. M. (2009). *Na de Rebound. Schoolloopbanen na de Rebound; belemmerende en bevorderende factoren*. Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. & Van Rijsbergen, G. D. (2010). *De schakelklas vóór het vmbo en de schoolloopbaan daarna. Het onderwijsconcept Onderwijs Op Maat in de praktijk en effecten van de schakelklas op de leerlingen*. Groningen, GION/RuG.

#### MBO

De Vries, A. M. & Dijk, M. (2008). *Leerlingen met problemen op groene MBO scholen. Omvang en aard van de problemen, knelpunten voor docenten, leerlingzorg, relatie met competentiegericht onderwijs*. Groningen: GION/RuG

### 7.2 Inleiding algemeen

Ook in dit hoofdstuk worden de onderzoeken opgesplitst per sector. Gestart wordt met het onderzoek in het basisonderwijs, vervolgens komt het onderzoek in het voortgezet onderwijs en daarna dat in het mbo aan bod. Vanwege het actuele karakter van deze onderzoeken wordt er vrij uitgebreid op ingegaan.

### 7.3 Basisonderwijs

#### 7.3.1 Inleiding basisonderwijs

In het basisonderwijs zijn drie onderzoeken uitgevoerd die betrekking hebben op probleem- en zorgleerlingen. Het eerste betreft leerling besprekingen. Daarop wordt verder niet ingegaan omdat die besprekingen inmiddels vrijwel overal zijn ingevoerd. Het tweede onderzoek heeft als onderwerp de frequentie waarmee leerlingen in het (speciaal)basisonderwijs de diagnose ADHD, autisme en PDD-NOS (zoals het toen



heette) zouden hebben, wat daar aan gedaan werd en wat zou werken. Het onderzoek is uitgevoerd in 2000/2001 maar het onderwerp is nog steeds actueel. Verder is er een literatuurstudie uitgevoerd naar risicoleerlingen en hun aanpak in het basis- en voortgezet onderwijs. De beschrijving van dat onderzoek vindt plaats onder de paragraaf voortgezet onderwijs (7.4.3).

### **7.3.2 ADHD, autisme, PDD-NOS**

#### *Frequentie*

- ADHD  
Volgens de verkregen informatie heeft op reguliere basisscholen (in 2000) 2% van de leerlingen ADHD, op speciale scholen voor basisonderwijs bijna 10% en op 2/3-scholen ongeveer 9%. Op alle scholen samen 2.5%; volgens de Gezondheidsraad (2000) 2% van de bevolking.
- Autismen  
In het regulier basisonderwijs (in 2000) zou 0.3% van de leerlingen autisme hebben, in het SBO 1.3% en in het 2/3-onderwijs ongeveer 5%. Op alle scholen samen 0.4%; volgens de literatuurstudie onder de bevolking 0.04%, ongeveer tien keer minder.
- PDD-NOS  
Van de leerlingen in het reguliere onderwijs (in 2000) zou 0.9% PDD-NOS hebben, ruim 4% in het SBO en 8% in het 2/3-onderwijs. Op alle scholen 1.2%; onder de bevolking volgens de literatuur ongeveer 0.25%, bijna vijf keer minder vaak. Nog eens 1% van de leerlingen op alle scholen samen heeft combinaties van ADHD met een stoornis in het autistisch spectrum. In de literatuur zijn daarover geen gegevens gevonden.

Nogal wat respondenten hebben de opmerking gemaakt dat het percentage leerlingen met de betreffende problematiek de laatste jaren toeneemt. Ook de complexiteit van de problematiek zou toenemen.

#### *Maatregelen*

De meest genoemde redenen voor het inschakelen van hulp was dat het kind het leren verstoortte van andere leerlingen en dat de leerkracht het probleem niet meer kon hanteren. Maar ook het feit dat het kind zelf te kort kwam, speelde een rol.

Minder dan de helft der scholen gebruikte een speciaal programma voor de betreffende leerlingen. Het blijkt dat het veelal gaat om elementen uit bepaalde programma's. Los van eventuele programma's hanteren bijna alle SWV- en 2/3-scholen een gerichte aanpak in de klas om de leerling optimaal te kunnen laten profiteren van het onderwijs.

#### *Effecten*

Effecten zijn door de scholen en/of begeleiders niet of nauwelijks gemeten. Volgens de mening van de onderwijsgevers zouden de meeste in het onderwijs gebruikte programma's voor een deel der leerlingen effectief kunnen zijn, in elk geval voor leerlingen die medicijnen gebruiken. Programma's kunnen een leerkracht ondersteunen in de klas. Een goede leerkracht past (onderdelen van) een programma toe waar dat zinvol is.

Een aantal factoren spelen een rol zoals de inzet van het team, de deskundigheid en flexibiliteit van de leerkracht, de mogelijkheid een extra leerkracht in te zetten, de groepsomvang, het aantal leerlingen per groep met bepaalde problemen, het niveau van de 'probleem-leerling' en van de andere leerlingen, de complexiteit van de problematiek en de beschikbare ruimtes. Daarnaast spelen factoren een rol waar de school minder invloed op heeft namelijk het gebruik van medicijnen en de medewerking van de ouders.

### *Adviezen*

De deskundigen achten het zinvoller om deskundigheid te ontwikkelen in een totaalaanpak door een team dan om leerkrachten te trainen in specifieke programma's. Een consequente aanpak in de klas, en liefst door alle personen die met de leerling te maken hebben, is van belang. De leerkrachten moeten kennis hebben van de achtergronden van de problematiek en weet hebben van de basisvoorwaarden willen de probleemleerlingen zo optimaal mogelijk kunnen functioneren: structuur, duidelijkheid, veiligheid, positieve feedback ook ondanks storend gedrag, herhaling van het aangeboden en voor kinderen met autisme en PDD-NOS visualisatie.

## **7.4 Voortgezet onderwijs**

### **7.4.1 Inleiding voortgezet onderwijs**

In het voortgezet onderwijs is een aantal studies uitgevoerd rond leerlingen met problemen. Het eerste onderzoek, eind jaren tachtig uitgevoerd maar nog steeds actueel, betreft een breed opgezet onderzoek naar spijbelen en alles wat daar mee samenhangt. Alle scholen voor voortgezet onderwijs van één gemeente, zowel openbare als bijzondere, hebben aan het onderzoek geparticipeerd. In een onderzoek naar risicoleerlingen en hun aanpak is geïnventariseerd welke leerlingen specifiek gevaar lopen het onderwijs niet af te ronden en wat daar eventueel nog aan te doen is. De samenvatting hoe leerlingen van de laagste twee niveaus van het vmbo denken over van alles wat met school te maken heeft is hier opgenomen om te tonen dat niet alle leerlingen van het onderste niveau problematisch en gedemotiveerd zijn. In het onderzoek waarin de Rebound centraal staat, de instelling waar leerlingen tijdelijk verblijven die in het reguliere onderwijs 'stuk zijn gelopen', is nagegaan hoe de schoolloopbaan er na het verlaten van de Rebound uit ziet en hoe de leerlingen de zo genoemde 'schoolse vaardigheden' volgens zichzelf en hun docenten naderhand beheersen. In het onderzoek met als onderwerp de schakelklas, een klas waarin leerlingen met een 'disharmonieus' scoreprofiel en een grote achterstand na het basisonderwijs terecht komen alvorens ze (eventueel) het vmbo instromen, is de pedagogische en didactische aanpak in die klas beschreven en zijn de schoolloopbanen na die klas in kaart gebracht. Omdat de aanpak zeer vruchtbaar is gebleken wordt er veel aandacht aan besteed.

### **7.4.2 Spijbelen en schools welbevinden**

#### *Soorten spijbelaars en motieven*

Alle leerlingen van alle openbare en christelijke scholen voor voortgezet onderwijs in Lelystad hebben in januari 1988 anoniem, in een mentorles, een vragenlijst over spijbelgedrag, welbevinden en schoolse zaken ingevuld.

De spijbelaars zijn ingedeeld in categorieën: 30.5% spijbelt licht, 4.3% matig en 2.7% hardnekkig en risicovol. Hardnekkige spijbelaars zitten vaker dan de andere leerlingen in de lagere schooltypen, in de eerste drie leerjaren en ze kiezen minder vaak bewust bepaalde vakken om bij te spijbelen. Ze spijbelen vaker dan de anderen omdat ze de school te theoretisch vinden, omdat ze de school te geregeld vinden, omdat ze niet stil kunnen zitten, omdat ze alles leuker vinden dan de school en omdat de ouders ruzie hebben. Hardnekkige spijbelaars maken minder vaak huiswerk tijdens het spijbelen, ze gaan vaker naar de coffeeshop en trappen vaker rotzooi dan andere spijbelaars.

#### *Kenmerken spijbelaars*

Spijbelen komt vaker voor bij en is ernstiger bij leerlingen:

- die niet bij beide ouders wonen maar bij familie, in een pleeggezin of zelfstandig wonen
- die in het voortgezet onderwijs gedoubleerd hebben
- bij wie thuis nooit over school gepraat en nooit op huiswerk wordt gecontroleerd. Leerlingen die ernstiger spijbelen:
- hebben een negatievere houding ten opzicht van zichzelf, de leerkrachten en de school
- en, verreweg het meest cruciaal, voelen zich *minder goed thuis op school* dan de andere leerlingen.

Ouders van leerlingen van de laagste schooltypen weten minder vaak af van het spijbelen van hun kind. Ouders van de meest risicovolle leerlingen zijn vaker minder geïnteresseerd in spijbelen en keuren het vaker goed dan de ouders van andere leerlingen, afgezien van ouders van leerlingen in de hoogste klassen van havo en vwo. De laatste ouders keuren spijbelen echter alleen goed indien het gebeurt bij de niet-eindexamen bepalende vakken.

#### *Adviezen van leerlingen*

De leerlingen (waaronder ook de niet-spijbelaars) hebben 3527 maatregelen genoemd om het spijbelen terug te dringen dan wel te voorkomen. De maatregelen hebben betrekking op:

- controle, straf en aanpak (34%, vooral volgens lichte spijbelaars en tweede 'jaars')
- het klimaat en de sfeer op school (18%, vooral volgens lbo en mavo leerlingen)
- het onderwijs en de organisatie waaronder lessen en vakken (interessant maken, zodanig geven dat je er iets van leert), leerkrachten (deskundig, betrokken en leerlingen serieus nemen), lesrooster (minder tussenuren), huiswerk (naderhand bespreken, niet te veel en op elkaar afstemmen, kunnen maken in tussenuren)
- begeleiding (30%, vooral volgens hogere schooltypen, hogere leerjaren) en
- niets doen (8%, vooral volgens berekenende en hardnekkige spijbelaars).

#### *Invloed van schoolbeleid*

Schoolgrootte en denominatie hangen niet samen met spijbelen. Controlemaatregelen die scholen nemen blijken het percentage lichte spijbelaars opmerkelijk te kunnen terugdringen. Zo wordt het minst gespijbeld op de school met de meeste achterstandsléerlingen maar met het meest sluitend controlesysteem. Scholen kunnen er dus toe doen.

*Op de hardnekkige spijbelaars hebben deze maatregelen echter geen invloed. Een aantal hardnekkige spijbelaars zegt ook dat de school er niets aan kan doen.*

#### *Verklaringen voor resultaten*

Vergeleken bij andere gemeenten spijbelen in Lelystad, hoewel de achtergrondkenmerken ongunstiger zijn, minder leerlingen en spijbelen ze minder frequent; bovendien zijn ze positiever over school. Omdat uit ander onderzoek was gebleken dat spijbelen en voortijdig schoolverlaten samenhangt met doubleren en met afstromen (teruggezet worden) naar een lager schooltype is de heterogene brugperiode als verklaring aangedragen voor de relatief gunstige resultaten in Lelystad. Tijdens de heterogene brugperiode (op alle scholen minstens twee jaar) doubleren leerlingen niet en komen ze vaker terecht op een schooltype dat bij hen past waardoor ze niet hoeven af te stromen. Tijdens de heterogene periode functioneerde op elke school een uitstekend leerling- begeleidingssysteem met veel aandacht voor een juiste schoolkeuze. Daarnaast was er sprake van een geprofileerde lbo/mavo afsluiting waardoor ook in het derde en vierde leerjaar bij de

meest kwetsbare groep doubleren en afstroom vrijwel niet meer voorkwam. Uit vergelijking met CBS gegevens bleek dat het niveau van de leerlingen in Lelystad daarbij niet afweek van landelijke cijfers, met de samenstelling van haar bevolking een positief resultaat.

### **7.4.3 Risico- en/of probleemleerlingen**

#### *Problemen*

Er is in het onderwijs grofweg een indeling te maken in twee soorten problemen bij leerlingen: cognitieve problemen en daarnaast sociaal-emotionele en werkhouding problemen. Er zit veelal overlap tussen de problemen. Leerkrachten in het basisonderwijs zien als (potentiële) probleemleerlingen vooral de leerlingen met een slechte werkhouding, 'onderprestatie' op rekenen en in mindere mate taal, en een gering zelfvertrouwen. In het voortgezet onderwijs spelen cognitieve problemen, ten gevolge van de uitsortering naar de diverse schooltypen, minder een rol maar betreft het vooral sociaal-emotionele en werkhouding problemen, gecombineerd met spijbelgedrag die de 'probleem-leerling' en de (potentiële) risico-leerling kenmerken. De cognitieve, werkhouding en sociaal-emotionele problemen komen naar voren in alle studies naar (hardnekkig) spijbelgedrag, naar (ernstiger) crimineel gedrag, naar kinderen die door leerkrachten als problematisch worden bestempeld en naar achterstandsleerlingen in cohortonderzoeken.

#### *Achtergrondkenmerken risicoleerlingen*

De ouders zijn veelal niet geïnteresseerd in wat hun kinderen doen, noch op school, noch in hun vrije tijd. De cognitieve problemen, werkhouding - en sociaal-emotionele problemen komen vooral voor bij leerlingen uit de lagere sociale milieus en dan nog versterkt uit de lagere sociale milieus van bepaalde groepen allochtone leerlingen.

#### *Risico's*

In het basisonderwijs zitten deze leerlingen veelal op zwarte of gemengd zwarte scholen. Het betreft veelal kleine scholen in de steden. In het voortgezet onderwijs is er een concentratie in het (i)vmbo en vooral de eerste twee, drie leerjaren. Deze leerlingen zijn verder te vinden in het speciaal onderwijs, cluster 4 (gedragsproblematiek). En een deel volgt geen onderwijs meer. Op een kansrijke school met relatief weinig probleemleerlingen wordt een leerling eerder als zodanig bestempeld dan op een kansarme school met veel probleemleerlingen.

Niet alle leerlingen die enige vorm van risicogedrag vertonen worden ook een risicojongere. De jongere die in het voortgezet onderwijs op een hoger schooltype zit zorgt er meestal zelf wel voor dat zijn risicogedrag geen ernstige gevolgen heeft voor zijn toekomst. De hardnekkige spijbelaars uit de lagere schooltypen, die er al jong mee beginnen, worden veelal de voortijdige schoolverlaters. Bij het plegen van een eerste delict is er een piek bij 14-15 jarigen. Het gaat dan niet alleen om jongeren uit de zogenoemde risicogroepen. Na die leeftijd neemt het plegen van een eerste delict sterk af. Wat over blijft zijn de ernstiger gevallen die veelal wel tot de risicogroepen behoren.

#### *Aanpak in regulier onderwijs*

Er is sprake van zowel een schoolbrede aanpak als van een individuele aanpak. De aandacht voor de achterstandsleerling begint al in de voorschoolse educatie. Er worden programma's aangeboden waarin er veel aandacht is voor de taalontwikkeling, voor de werkhouding en de motivatie om te leren. De programma's zijn veelal ook gericht op het meer betrekken van de ouders bij de school. Er zijn enige geringe effecten van dergelijke programma's aangetoond.

De reguliere basisscholen hebben voor individuele leerlingen met cognitieve problemen allerlei remediërende maatregelen, die, afhankelijk van andere problema-

tiek, enig effect lijken te hebben. Ten aanzien van sociaal-emotionele en werkhouding problematiek hebben de leerkrachten eigenlijk geen afdoend aanbod. In een enkele studie worden positieve effecten gemeld van sociale vaardigheidstrainingen.

Uit de diverse studies komt naar voren dat de echte probleemleerlingen (het stadium van risico zijn ze dan eigenlijk al bijna voorbij) in het reguliere basisonderwijs de leerlingen zijn *waarmee de leerkrachten niets kunnen beginnen en waarbij ze geen vorderingen meer zien; ook de leerlingen zelf hebben het idee dat de school hen niets te bieden heeft*. Er is met andere woorden sprake van een *impasse*. Het feit dat de leerling storend is geworden voor het onderwijsproces van de andere leerlingen is veelal reden voor een aanvraag voor speciaal onderwijs. De kenmerken van leerlingen die in het speciaal onderwijs op scholen voor moeilijk opvoedbare leerlingen zitten komen in principe overeen met de kenmerken van de leerlingen die in het reguliere onderwijs als probleemleerlingen worden aangemerkt. Het gaat dan om de jongere risicoleerling. Het Onderwijs Voorrang Beleid, opgevolgd door het Onderwijs Achterstand Beleid, blijkt weinig effecten te hebben gehad.

In het voortgezet onderwijs is het mentoraat en de leerlingbegeleiding gericht op de individuele leerling met problemen. Oudere leerlingen bij wie er sprake is van een *impasse* trekken zich veelal terug van de school en worden notoire spijbelaars, veelal uitmondend in schoolverlaters. Met wat geluk komen ze in speciale opvangprojecten terecht. Het voortgezet onderwijs heeft op de echte probleem leerling weinig invloed (meer). Het onderwijs zal zich daarom vooral ook moeten richten op de groep die nog niet als echte probleem-leerling gekwalificeerd kan worden. Sociale interactie zou een sleutelbegrip zijn. Maar *ondersteuning bij sociaal-emotionele problematiek en een negatieve werkhouding blijkt juist het moeilijkste te zijn voor de leerkrachten*.

#### *Aanpak in speciaal onderwijs*

In het speciaal onderwijs wordt veel aandacht besteed aan het verbeteren van de werkhouding en het sociaal functioneren van de leerling. Het gaat daarbij om een aantal basisvoorwaarden: *structuur, duidelijkheid, veiligheid en positieve aandacht, 'warme sociale interactie'*. *Een eigen werkplek en visualisatie van het leerstofaanbod kunnen daarbij helpen*. Het gebruik maken van specifieke programma's heeft niet vaker effecten dan het gebruiken van de elementen die in al die programma's voorkomen. Bij ADHD'ers heeft medicijngebruik een gunstige invloed op de aanpak door de leerkracht.

#### **7.4.4 Leerlingen van het vmbo over leraren en school**

In het onderzoek waarin de evaluatie van een onderwijsvernieuwing centraal stond (Natuurlijk leren, zie vorig hoofdstuk) is van de gelegenheid gebruik gemaakt om de leerlingen die in de vierde klas de beroepsgerichte leerweg van het vmbo volgden, het laagste niveau, aan het eind van dat jaar een vragenlijst te laten invullen over onder andere allerlei aspecten die het naar school gaan betreffen.

#### *De lessen*

Een kwart van de leerlingen vindt geen enkele theorieles leuk, een kwart sommige theorielessen; de rest, de helft, vindt de meeste theorielessen leuk. Praktijklessen worden vaker leuk gevonden dan theorielessen. Als de lessen leuker waren zou 56% met meer plezier naar school gaan, voor 35% zou het niet uitmaken en 9% gaat al met maximaal plezier naar school. Vooral leerlingen van Zorg/Welzijn zouden met meer plezier naar school gaan als de lessen leuker waren, namelijk 75%. Aan deze leerlingen, meest meisjes, die al het meest hun best doen, minder vaak te laat komen en minder vaak spijbelen, zullen 'leukere' lessen zeker besteed zijn.

Adviezen van leerlingen wat de school moet doen opdat de leerling graag naar school gaat zijn vooral: leuke lessen, meer praktijklessen, een kortere dag en een

beter lesrooster (met minder tussenuren/ minder vrij). De helft van de leerlingen zegt goed zijn best te doen op school, de anderen vinden dat ze wat beter hun best zouden kunnen doen.

Negen van de tien leerlingen vinden dat ze redelijk veel tot veel leren op school. Vier van de tien leerlingen hebben een baantje. Ruim de helft daarvan zegt daarin veel te leren en een kleine minderheid, vooral leerlingen die in de eigen 'branche' werken, zegt in het baantje meer te leren dan op school.

#### *De leraren*

Nogal wat leraren zouden beter kunnen functioneren volgens de leerlingen. Ongeveer één op de drie leerlingen is positief over de meeste leraren. Volgens ongeveer twee op de drie leerlingen zouden veel leraren niet goed luisteren, niet goed uitleggen en niet goed helpen. Over het serieus genomen worden door de leraren zijn de leerlingen milder. De helft van de leerlingen zegt het niet altijd tegen de leraar als ze iets niet snappen. Leraren moeten daarop dus beter controleren.

#### *De klas*

Ongeveer twee op de drie leerlingen zijn positief over de eigen klas en de meeste klasgenootjes. Echt negatief zijn slechts enkelen. Opvallend is dat ruim zeven op de tien leerlingen zeggen nooit gepest te worden terwijl ruim zes van de tien zeggen soms of vaak een ander te pesten.

#### *Diploma na vier en/of zes jaar*

Negen van de tien leerlingen geeft de voorkeur aan het krijgen van een diploma na vier jaar en na twee jaar nog een diploma boven één diploma na zes jaar. Twee van de drie leerlingen denkt dat leerlingen daardoor niet langer op school zullen blijven. Een kwart van de leerlingen praat thuis vaak over school, bijna zeven op de tien soms en één op de tien nooit. Naarmate leerlingen thuis vaker over school praten zijn ze positiever over het (nog langer) naar school gaan.

#### *Opzien tegen naar school gaan; invloed van school*

Zes van de tien vierde 'jaars' leerlingen van de beroepsgerichte leerweg zegt liever te gaan werken dan nog langer naar school te gaan en heeft dan ook niet zo veel zin om na de vakantie terug te gaan naar school. Eén op de vier leerlingen ziet vaak op tegen het naar school gaan. Evenals uit ander onderzoek blijkt ook uit dit onderzoek dat naarmate leerlingen meer opzien tegen het naar school gaan ze over het algemeen negatiever zijn: ze vinden minder vaak dat ze veel leren, ze zeggen zelf minder vaak tegen de leraar dat ze iets niet snappen, ze vinden hun klas en klasgenootjes minder vaak leuk, ze doen minder vaak goed hun best, ze gaan vaker liever werken dan nog langer naar school te gaan en ze praten thuis minder vaak over school. *Noch met de lessen wel of niet leuk of moeilijk vinden, noch met het oordeel over de leraren, noch met gepest worden of zelf pesten bestaat een relatie.*

#### *Opmerkelijke uitkomsten*

Berichten in de media over de motivatie van de leerlingen van het vmbo zijn veelal niet gunstig. De antwoorden op deze vragenlijst nuanceren dit beeld, in elk geval voor een deel der leerlingen van deze school. Lessen moeten uitdagend en leuk zijn en zoveel mogelijk praktijkgericht zijn waarbij de theorie waar mogelijk in praktijkgerichte lessen verwerkt is. Bij het 'nieuwe leren' gaat de aandacht vooral uit naar de werkwijze. Maar ook het leerkrachtgedrag - luisteren, uitleggen, helpen - zou nog wat meer aandacht kunnen gebruiken. Mogelijk doen de leraren wel hun best maar sluit hun gedrag onvoldoende aan bij de leerlingen. Leraren moeten leerlingen vooral aansporen het te zeggen als ze iets niet snappen. Op een klein deel van de leerlingen lijken de leraren echter weinig invloed te kunnen krijgen. Het feit dat

leerlingen die vaak opzien tegen het naar school gaan even positief of negatief zijn over de lessen, de leraren en het gepest worden als leerlingen die daar in het geheel niet tegen op zien zou er op wijzen dat het probleem vooral in deze leerlingen zelf zit. Zelf geven ze dat ook aan.

#### **7.4.5 Na de Rebound**

De aanvrager van het onderzoek wilde weten wat er met de leerlingen na het verlaten van de voorziening is gebeurd en wat eventueel belemmerende en bevorderende factoren zijn.

##### *Kenmerken Rebound*

In de Reboundvoorziening volgen leerlingen uit het voortgezet onderwijs, bij wie sprake is van handelingsverlegenheid en die soms al een tijd niet meer naar school zijn geweest, tijdelijk een niet-vrijblijvend programma. Het doel van het verblijf buiten de school is de leerling zodanige schoolse vaardigheden bij te brengen en hem zodanig te motiveren dat hij met succes zijn schoolloopbaan weer opneemt, uitmondend in een startkwalificatie. Dat kan op hetzij de eigen, hetzij een andere school. Het programma bestaat uit onderzoek, sociaal-emotionele training en onderwijs.

##### *Onderwijsloopbaan naderhand*

Een kwart van de leerlingen die in de Rebound zat heeft vanwege de zwaarte van de problematiek de Rebound voortijdig verlaten en is verwezen naar een andere instelling of opvang; het betreft meest jongere leerlingen. Ongeveer een tiende heeft een certificaat of (meest mbo-1) diploma behaald en is daarna gestopt. Nog eens ongeveer een tiende is zonder diploma gestopt, meest de niet meer leerplichtige leerlingen. Een aantal leerlingen kon niet getraceerd worden of kon na het verlaten van de eerste school, meest met vmbo diploma, niet meer gevonden worden. Ongeveer de helft zit tijdens de peildatum, een half tot twee jaar na uitstroom uit de Rebound, nog in het onderwijs en heeft nog zicht op de startkwalificatie.

##### *Functioneren naderhand*

Volgens zorgcoördinatoren en mentoren beheersen de meeste leerlingen op de vervolgschool de zogenoemde schoolse vaardigheden in redelijke mate. Voorbeelden van schoolse vaardigheden zijn met leerkrachten en leerlingen goed omgaan, op beurt wachten, rustig werken, luisteren, op tijd komen. De geïnterviewde leerlingen zijn tevreden over het onderwijs op hun huidige school, over de begeleiding en over de leerkrachten, meer dan op hun vorige school, en ze zijn meer gemotiveerd voor school dan vroeger. Echter een deel der leerlingen houdt moeite met het op tijd komen en met het bijwonen van de lessen en een deel blijft opzien tegen het naar school gaan hoewel dat voorafgaand aan de Rebound erger was.

##### *Belemmerende en bevorderende factoren*

Op leerling niveau betreffen belemmerende factoren vooral het psychosociaal functioneren van de leerling, een zorgelijke thuissituatie en deels de vriendengroep. Volgens de geïnterviewden van de Rebound, van de vervolgscholen en volgens leerlingen zelf vormt het onderwijs meestal niet het struikelblok voor de leerling. Het probleem ligt bij de leerling en zijn omgeving. Bevorderend werken reflectievermogen bij de leerling en vooral een 'goede plek' met goede begeleiding.

Op leerling overstijgend niveau zijn knelpunten: een verkeerde diagnose in het voortgezet onderwijs, te lang wachten met doorverwijzen, vergaande vrijwilligheid ten aanzien van acceptatie van hulpverlening en niet adequaat reageren door de jeugdzorg. De scholen waarop de leerlingen 'na de Rebound' instromen zouden niet

altijd voldoende geïnformeerd worden over de nieuwe leerling een gevolg van angst bij de Rebound voor etikettering. De scholen hebben wel behoefte aan die informatie. Uit dit onderzoek bleek hoe moeizaam het soms is leerlingen te traceren. Tijdens een nagesprek werd genoemd dat het van sommige leerlingen en hun ouders een cultuur is om niet bereikbaar te zijn, een gevolg van het feit dat er zoveel mensen zijn die zich met hen 'willen bemoeien'.

#### *Adviezen van leerlingen*

- aan mentoren/leraren van scholen  
Ongelijk bekennen, goed luisteren, leerlingen serieus nemen, rekening houden met problemen van leerlingen, veel aandacht geven, niet te streng zijn.
- aan de leiding van scholen  
Veel structuur, goede begeleiding; lange lestijden, weinig vrije tijd. Op tijd aanleveren van lesmateriaal en toetsen door eigen school aan Rebound.
- aan Rebound  
Duidelijke afspraken maken over schoolwerk; regels duidelijk maken; strenge regels. Eén leerling merkte op dat de leerlingen op de Rebound erg verschillend zijn en dat het daarom moeilijk is adviezen te geven.
- aan mentoren/leraren van Rebound  
Veel gesprekken voeren over de voortgang en het gedrag opdat begeleiders veel weten van de leerling. Tijd nemen voor leerlingen; goed luisteren, rekening houden met problemen, veel aandacht geven.
- voor het onderwijs/de organisatie van de Rebound  
Er achter aanzitten als scholen spullen niet leveren. Echte lesboeken; lange lestijd, weinig vrije tijd.

*Samengevat komen de adviezen van de leerlingen neer op: 'structuur, geen ontsnapingsmogelijkheden, duidelijkheid, serieus nemen en veel aandacht geven'.*

#### *Adviezen van begeleiders van de vervolgscholen*

- aan de Rebound  
Goede overdracht van informatie. Goed afstemmen op het type onderwijs waarnaar doorverwezen wordt. Blijven monitoren, veel sociale vaardigheidstraining. Korte wachttijden indien de leerling vanuit de school wordt verwezen.

#### *Opmerkelijke bevindingen*

In de nabeschuiving is aandacht besteed aan:

- de problemen (veelal in het autistisch spectrum) die veel ouders van leerlingen met gedragsproblemen zelf hebben waardoor ze de problemen van hun kind niet begrijpen
- de uitgesproken 'doe leerling' die vroeger op zijn 14<sup>e</sup> jaar mocht werken en nu 'meegesleept' moet worden
- het belang van het voorkomen bij kwetsbare leerlingen van conflicten met leerkrachten en met medeleerlingen (veel voorkomend onder de schoolverlaters)
- het belang van een kleine locatie voor kwetsbare leerlingen
- de problemen die deze leerlingen op hun stage ondervinden ten gevolge van hun zwak sociaal functioneren, waardoor ze soms alsnog stoppen met school
- de uitstekende invloed van speciaal onderwijs op deze leerlingen en het voorstel om aan deze scholen een mbo niveau-1 en -2 te verbinden.

### **7.4.6 Schakelklas, onderwijs op maat**

#### *Kenmerken leerlingen*

In de schakelklas wordt getracht leerlingen die anders vanwege achterstanden niet toegelaten zouden worden tot het vmbo zodanig bij te werken dat ze alsnog in het



vmbo kunnen instromen en het vmbo zonder hulp kunnen doorlopen. De leerlingen zijn afkomstig uit het (speciaal) basisonderwijs. Voorwaarden voor aanname zijn dat ze voldoen aan de eisen voor aanname op het LWOO, dat ze op het reguliere vmbo niet aangenomen zouden zijn en dat ze een disharmonieus scoreprofiel hebben.

### *Kenmerken onderwijs*

In de schakelklas wordt gewerkt met een speciale aanpak en een speciaal programma, het zogenaamde concept Onderwijs Op Maat (OOM-concept). Het onderzoek laat zien dat het OOM-concept wordt uitgevoerd zoals het bedoeld wordt, zowel didactisch, pedagogisch als randvoorwaardelijk.

Er is sprake van een smal programma met structuur, rust en ruimte voor instructie. Rekenen en taal en daarnaast het 'leren leren' staan centraal. Bij de start hebben de leerlingen een instaptoets gemaakt waarvan de uitslag bepalend is voor de individuele handelingsplannen, het groepshandelingsplan en de niveau-indeling bij rekenen en taal. Het aantal niveaus is afhankelijk van de toetsuitslagen.

Bij alle lessen krijgt de leerling veel instructie, klassikaal, individueel en/of in niveaugroepjes. Er wordt elke les verteld wat er gaat gebeuren, wat behandeld gaat worden en wat van de leerling verwacht wordt en voor zover mogelijk wordt alles visueel gemaakt. De leerling oefent onder begeleiding, hij wordt bij het oefenen goed gecontroleerd. Pas als de leerling de stof beheerst gaat hij zelfstandig aan de slag. Leerlingen werken niet samen bij de verwerking van de lesstof. Indien een leerling moeite heeft met begrijpen volgt verlengde/ herhaalde individuele instructie totdat de leerling de stof of opgave begrijpt en zo een succeservaring opdoet. De leerling krijgt duidelijke uitleg bij het huiswerk en het gemaakte huiswerk wordt naderhand besproken. De leerling krijgt veel feedback met als doel het zelfvertrouwen te verhogen.

De gebruikte methoden bevatten na elk hoofdstuk een toets. Alle vorderingen worden per vak/onderdeel in een leerlingvolgsysteem genoteerd, met een didactisch en een sociaal-emotioneel deel, het Individueel Overzicht Leerlingen. Daarop kan door iedereen snel afgelezen worden waaraan nog gewerkt moet worden. Na een half jaar volgt opnieuw de instaptoets.

Onderwijs en zorg zijn geïntegreerd. De mentor signaleert en begeleidt zowel bij didactische als sociaal-emotionele problemen. Indien een leerling een groter probleem heeft wordt de leerlingbegeleider ingeschakeld.

### *Evaluatie leerling prestaties*

Driemaal per jaar vindt er tijdens de zogenoemde leerling-loopbaanbespreking een evaluatie plaats met alle betrokkenen. Tweemaal per jaar worden eventueel opnieuw reparatietoetsen en/of de screeningstest afgenomen en worden zo nodig aangepaste trajecten aangeboden. Bij de laatste bespreking, wordt bepaald naar welk schooltype de leerling gaat uitstromen; het belangrijkste criterium is: kan de leerling binnen vier jaar het vmbo diploma halen.

### *Beoordeling van schakelklas door leerlingen*

Vrijwel alle leerlingen zeggen veel meer te leren dan op hun vorige school en er veel meer hun best te doen. Achteraf zeggen vrijwel allen de achterstanden ingehaald te hebben. Geen enkele leerling zou gespijeld hebben tijdens de vier weken voorafgaand aan de invulling van de vragenlijst. De leerlingen oordelen zowel bij de voormeting als de nameting positief over de didactische en pedagogische aanpak, over de mentoren, de vakleerkrachten en de school. Bij de voormeting gaven de leerlingen de school een rapportcijfer van 9.2, bij de nameting een 8.2 (daling ten gevolge van het oordeel van drie leerlingen die naar een renn-4 school zijn

verwezen). Vrijwel alle leerlingen praten thuis vaak, en in mindere mate soms, over wat ze op school gedaan hebben en wat de mentor van hun werk vindt.

#### *Vervolg schoolloopbanen*

Per instroomjaar, van 2003-2004 t/m 2007-2008, zijn zo lang als mogelijk gegevens verwerkt over het leerjaar, over het niveau waarop het onderwijs gevolgd wordt, over het type onderwijs en over de uitstroom.

Ondanks een achterstand van gemiddeld drie leerjaren bij de start is instroom in het reguliere vmbo gerealiseerd voor minstens 85% van de leerlingen. Van het instroomjaar 2003-2004 heeft 42% op de eigen vmbo school het diploma behaald (40% is naar een andere vmbo gegaan). Van degenen met een 'eigen' vmbo diploma is in het vijfde jaar na de schakelklas 30% gestart in mbo-2, 50% in mbo-4 en 20% in de havo. Ook de latere instroomjaren laten voorlopig positieve resultaten zien.

Geslacht, autochtoon of allochtoon zijn, PRO indicatie en de cognitieve startgegevens voorspellen weinig tot niets van de schoolloopbaanresultaten na de schakelklas.

#### *Opmerkelijke uitkomsten*

De uitkomsten van het onderzoek tonen aan dat een deel der leerlingen vanuit het (speciaal) basisonderwijs eigenlijk onterecht terecht komt op een schooltype dat geen uitzicht biedt op een startkwalificatie. In het (speciaal) basisonderwijs zou daarom ook meer aandacht gegeven moeten worden aan de leerlingen met een 'disharmonieus' scoreprofiel. Met een goede aanpak kan een deel alsnog positieve schoolervaringen opdoen en de startkwalificatie behalen.

#### *Bevorderende factoren*

Bevorderende factoren zijn: kleine klassen, korte communicatielijnen, duidelijke structuur in de dagelijkse gang van zaken en in het onderwijs, consequente aanpak door zowel mentoren als vakleerkrachten, uitvoeren van het onderwijsconcept zoals het bedoeld is, onderwijsaanbod per leerling op basis van toetsgegevens, veel uren rekenen en taal, laten opdoen van succeservaringen, aandacht geven aan en serieus nemen van elke leerling, integratie van zorg en onderwijs, schoolleiding die luistert naar mentoren en docenten en hen de ruimte en erkenning geeft.

Zonder de grote deskundigheid en inzet van de mentoren zouden de behaalde resultaten echter niet gerealiseerd zijn. De eigenschappen van de mentoren zijn:

zeer deskundig zowel in didactisch als pedagogisch opzicht, oog voor elke leerling, een groot improvisatietalent, sociaal vaardig en een grote betrokkenheid bij de doelstelling voor de klas en de individuele leerlingen.

## **7.5 MBO**

### **7.5.1 Inleiding mbo**

Niet alleen in het voortgezet onderwijs zou het aantal problemen toenemen, ook in het mbo. In het voortgezet onderwijs is er nogal wat onderzoek naar problematiek uitgevoerd, in het mbo niet. Het hier gepresenteerde onderzoek is dan ook een van de eerste in het mbo. Behalve dat gekeken is naar de problemen van leerlingen is ook gekeken naar de 'last' daarvan voor docenten en naar hun scholingsbehoeften.

### **7.5.2 Leerlingen met problemen in het mbo**

In het onderzoek is op twee groene mbo-scholen nagegaan welke problemen leerlingen hebben en wat dat betekent voor de docenten.

#### *Aard en frequentie problemen*

Leerlingen en mentoren hebben op een vragenlijst (de mentor voor elk van zijn leerlingen) dezelfde problemen kunnen aankruisen. De mogelijke problemen zijn ondergebracht bij zeven hoofdcategorieën. Ongeveer de helft van de eerstejaars leerlingen zou één of meer problemen hebben of hebben gehad, zowel volgens de mentoren als volgens de leerlingen zelf. Tussen beide scholen, de een in een grote stad en de andere in een provinciestad, bestaan weinig verschillen.

Van de leerlingen met problemen zou ongeveer een derde deel één probleem hebben (gehad), een derde deel twee of drie problemen en een derde deel vier of meer problemen. Volgens mentoren neemt het percentage probleemleerlingen af naarmate het niveau hoger is maar uit de antwoorden van de leerlingen blijkt dat niet. De psychiatrische problemen (officieel gediagnosticeerd) zijn volgens de mentoren het meest ernstig, gevolgd door sociaal-emotionele en school-gerelateerde gedragsproblemen.

Bij één op de drie leerlingen zouden volgens de leerlingen de problemen die ze hadden in de loop van het schooljaar zijn opgelost. Een klein deel van de leerlingen zou het niet melden als ze een probleem hebben. Het zijn de leerlingen die minder graag naar school gaan en vaker spijbelen, minder positief over docenten oordelen en zich door minder docenten serieus genomen voelen.

#### *Versillen jongens en meisjes*

Over het algemeen komen de percentages van mentoren en leerlingen goed overeen. Wel noemen de leerlingen, vooral de meisjes, vaker dan hun mentoren gezondheidsproblemen en lichamelijke beperkingen. Meisjes zeggen verder vaker dan jongens last te hebben van faalangst, contactuele problemen, angsten, overspannenheid en problemen thuis. Jongens noemen vaker dyslexie. Volgens de mentoren verschillen jongens en meisjes niet in het aantal problemen; meisjes zelf echter melden wel meer problemen dan jongens. Mogelijk komt dit doordat de problemen van meisjes minder zichtbaar zijn.

#### *Hindernissen voor het leren*

Voor de scholen is de vraag relevant of de problemen het leren in de weg staan. Dat is volgens de mentoren bij 40% van de leerlingen het geval en volgens de leerlingen zelf, iets optimistischer, bij 28%. Meisjes ervaren de problemen vaker als een belemmering dan jongens. Volgens opgave van de leerlingen staan depressie, overspannenheid, ADHD en problemen thuis het leren het meest in de weg, namelijk bij minstens driekwart van de leerlingen met deze problemen. Maar ook faalangst, andere angsten en lichamelijke beperkingen leveren problemen op bij nogal wat leerlingen, namelijk bij minstens de helft van de leerlingen met deze problemen. Wat de andere problemen betreft varieert het percentage leerlingen dat een belemmering meldt sterk per school.

Er blijkt geen significante samenhang te bestaan tussen het hebben van problemen en de motivatie voor school. Een deel van de leerlingen denkt dat de school niets aan hun probleem(en) kan doen.

#### *De last voor docenten; professionalisering*

Leerlingen met problemen leggen een groot beslag op de lestijd en de energie van docenten. In de niveau-2 groepen nemen volgens de docenten leerlingen met problemen gemiddeld 40% van de lestijd in beslag en 40% tot 60% van de energie die docenten hebben. Naarmate het niveau van de leerlingen hoger is neemt volgens de docenten de tijd en energie die ze kwijt zijn aan probleemleerlingen af. Het energieverlies bij docenten leidt tot vermoeidheid en minder plezier. Op enkele docenten na geven de docenten aan dat probleemleerlingen verder een negatieve

invloed hebben op de sfeer in de klas, het realiseren van competentiegericht onderwijs en het leren van de andere leerlingen.

Nogal wat docenten voelen zich niet voldoende deskundig om leerlingen met niet-cognitieve problemen te begeleiden: minstens 60% acht zich daartoe maar matig in staat. Als ondersteuning wensen docenten o.a. meer informatie over de achtergrond van de problemen en over herkenning, advies, begeleiding, brede afspraken, een toegankelijk leerling volgsysteem en deskundige hulp bij zware gevallen, bij voorkeur op afroep. De wijze waarop de ondersteuning gestalte zou kunnen krijgen is via begeleiding op afroep, studiebijeenkomsten met deskundigen, voorlichting over diverse problemen, meer contact tussen mentoren en docenten, teamoverleg. Een aantal docenten heeft geantwoord tevreden te zijn.

#### *Adviezen van leerlingen*

Vrijwel alle leerlingen hebben adviezen gegeven.

- Aan leerlingen  
Problemen melden en er over praten (met mentor, ouders, vrienden).
- Aan docenten om problemen aan te pakken  
Een goede relatie op bouwen (o.a. luisteren, interesse tonen). Meer/beter begeleiden, ondersteunen, rustig aanpakken.
- Aan scholen om leerlingen met meer plezier naar de school te laten gaan  
Meer praktijk (meer techniek. Meer beroepsgericht in plaats van algemeen. Meer het vak leren. Leuke, goede lessen (betere lessen, minder saai, anders lesgeven, minder zelfstudie). Veel afwisseling (variatie). Beter lesrooster (minder tussenuren, niet slechts 2 lesuren op een dag, uitval tijdig aangeven, geen uren achter elkaar zelfde leraar). Goed luisteren naar leerlingen. Goed uitleggen. Leerlingen serieus nemen. Alles in orde hebben. Een aantal leerlingen heeft geantwoord tevreden te zijn.

#### *Adviezen van docenten*

- Aan scholen/docenten om knelpunten met probleemleerlingen aan te pakken  
Deskundige begeleiding. Communiceren. Protocol. Teamaanpak.  
Professionaliseren. Voldoende tijd voor begeleiding. Kleinere groepen.

#### *Opmerkelijke uitkomsten*

Omdat de school niet alle problemen kan oplossen, hoe goed de leerlingzorg ook is, zullen docenten geconfronteerd blijven met leerlingen met problemen. Vraag is hoe de overlast te minimaliseren. Ook in dit onderzoek bleek dat veel van de problemen los staan van de motivatie voor school. Alleen aandacht voor het onderwijs zal dan ook niet voldoende zijn. Uit zowel adviezen van de onderzochte leerlingen en docenten als uit de literatuur komt naar voren dat voor de aanpak van leerlingen met problemen heel belangrijk zijn: een consequente teamaanpak met structuur, duidelijkheid, veiligheid, persoonlijke interactie (interesse, luisteren, praten), serieus nemen en acceptatie en daarnaast onderwijs met praktijkgerichte opdrachten. Op de onderzochte scholen wordt, voor een deel van de leerlingen van het laagste niveau, via het competentiegerichte onderwijs deze aanpak al gehanteerd. Deze leerlingen krijgen onderwijs in kleine groepen, een beperkt aantal docenten verzorgt onderwijs en intensieve begeleiding en de opdrachten zijn praktijkgericht. De opdrachten moeten volgens de onderzochte leerlingen wel duidelijk uitgelegd worden, gevarieerd zijn qua onderwerp, niet te lang zijn, niet alleen computerwerk vragen en met de opleiding te maken hebben. Door de intensieve interactie met docenten worden problemen eerder gesignaleerd en aangepakt. De leerlingen die competentiegericht onderwijs krijgen zijn over het algemeen positiever in hun antwoorden dan leerlingen die het niet krijgen.

Op beide scholen zou na het onderzoek het aantal leerlingen met problemen nog verder gegroeid zijn door een grotere instroom van niveau-1 leerlingen dan voorheen. Bijkomende problemen daarvan zijn dat docenten moeten leren met deze leerlingen te werken en dat het veel inspanning kost, vanwege hun gedrag en bagage, om deze leerlingen op stageadressen geplaatst te krijgen. Het is dan ook van belang dat het Ministerie de faciliteiten voor de leerlingzorg, gezien de omvang en de ernst van de problemen, uitbreidt. Mogelijk kan dat op termijn duurdere maatregelen buiten de school voorkomen.

## Hoofdstuk 8 Slot: wat er toe doet in het onderwijs

### 8.1 Hoofdvragen

Niet alleen in de 21<sup>ste</sup> eeuw is het moeilijk, ook in de 19<sup>e</sup> eeuw was het al moeilijk om keuzes te maken in het onderwijs. Reeds Graaf Lev Nikolajevitsj Tolstoj (1828 – 1910) stelde, zoals in het voorwoord geschreven, de volgende twee vragen: 'Wat moet ik onderwijzen' en 'Hoe moet ik onderwijzen'. Hij maakte daarbij een aantal opmerkingen.

“De meeningen van de verschillende personen die belang stellen in volksontwikkeling lopen hierover, thans zowel als vroeger, zeer uiteen. Sommigen antwoorden op de vraag ‘wat moet ik onderwijzen’ dat, behalve het lezen en schrijven natuurwetenschappen voor eerstbeginnenden zeer nuttig zijn; anderen weer oordelen dat deze geheel overbodig zijn. De een geeft de voorkeur aan aardrijkskunde en geschiedenis, een derde pleit voor de oude Slavische taal, spraakkunst en godsdienstonderwijs, en nummer vier acht ook dit niet goed, maar is voor algemene ontwikkeling. Over de vraag ‘hoe moet ik onderwijzen’ liepen vroeger en lopen ook nu nog, de meeningen nog meer uiteen en de verschillende wijzen waarop schrijven, lezen en rekenen worden onderwezen zijn ook nu, evenals vroeger, in tegenspraak met elkaar..... dat iedere paedagoog, voorstander van eene zekere school, onvoorwaardelijk geloofde in de juistheid van zijn methode. Kritiek daarop uit te oefenen zou een nutteloze arbeid zijn geweest” (in Tolstoj’s leven, zijne persoonlijke herinneringen, brieven en aantekeningen, 1828-1863, bewerkt door P. Biroekoff. Geautoriseerde vertaling naar het Russisch handschrift door Emma B. van der Wijk. Amsterdam P.N. van Kampen & Zoon, 1906).

In dit hoofdstuk wordt teruggekomen op de twee gestelde vragen 'Wat moet ik onderwijzen' en 'Hoe moet ik onderwijzen'. In paragraaf 8.2 wordt behandeld hoe die vragen in de afgelopen vier decennia over het algemeen zijn ingevuld. In paragraaf 8.3 komt aan bod wat de resultaten van het door de auteur uitgevoerde onderzoek er over zeggen. In paragraaf 8.4 tenslotte worden de factoren behandeld waaraan volgens de onderzoeksuitkomsten van de auteur in elk geval voldaan moet zijn wil onderwijs effect hebben, hoe de twee vragen ook beantwoord worden.

### 8.2 De invulling van de ‘wat’ en ‘hoe’ vragen in de afgelopen vier decennia

#### *De ‘wat’ vraag de afgelopen vier decennia*

Voor beantwoording van de ‘wat’ vraag is in Nederland in 1975 de SLO opgericht, indertijd de Stichting voor Leerplan Ontwikkeling, tegenwoordig ‘SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling’. SLO ontwikkelde/ontwikkelt eindtermen, kerndoelen, leerplankaders en voorbeeldmateriaal voor het primair -, voortgezet -, het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs en het speciaal onderwijs. Vooral over de eindtermen en kerndoelen is er in de laatste decennia van de vorige eeuw veel discussie geweest.

Voor het primair onderwijs was er nu eens de roep om meer aandacht te geven aan rekenen, dan weer aan taal, dan weer aan werken op de computer, dan weer aan maatschappelijk relevante leerstof, dan weer aan voor de persoonlijke ontplooiing belangrijke lessen, dan weer aan rekenen én aan taal. De stand van zaken in 2011 voor het basisonderwijs is dat er kerndoelen zijn voor een zestal leergebieden: Nederlands, Engels, rekenen en wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld (geschiedenis etc.), kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. Daarbij komt eventueel godsdienstonderwijs en in Friesland Fries. Daarnaast zijn er niet verplichte

vakken, verschillend per school, zoals Frans en Duits. De kerndoelen geven per vak aan wat de school het kind moet leren. Sinds 2006 zijn scholen wettelijk verplicht aandacht te besteden aan burgerschap. De overheid gaat niet in op de vraag wat hier precies wel en niet mee bedoeld wordt. Het is de bedoeling dat de scholen zelf invulling geven aan burgerschapsvorming. Het kan aangehaakt worden bij de leergebieden.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs was de discussie over de 'wat' vraag gekoppeld aan de structuurveranderingen. In 1976-1977 zijn de eerste experimentele middenschoolen gestart. De middenschool is echter nooit gerealiseerd; het is gebleven bij een experiment. Vanwege de weerstand tegen de middenschool is gezocht naar een compromis; die werd gevonden in de basisvorming die in 1993-1994 verplicht voor alle schooltypen is ingevoerd. De basisvorming is in 2006 weer bijgesteld tot de 'vernieuwde basisvorming', ook wel genoemd de 'nieuwe onderbouw'. De bedoeling van de middenschool, en in eerste instantie de basisvorming, was uitstel van de schoolkeuze van twaalfjarige leeftijd naar veertien of vijftien jaar en een brede vorming voor alle leerlingen, opdat alle leerlingen gelijke en optimale kansen zouden hebben. Aandacht voor de 'wat' vraag had dan ook betrekking op het aanbieden van alle vakken aan alle leerlingen en op een evenwichtig aanbod voor 'hoofd, hart en hand'. Dit laatste 'uitgangspunt' werd aanvankelijk vooral aangehangen door de zo genoemde traditionele vernieuwingsscholen gebaseerd op de onderwijsfilosofie van Dalton, Montessori en Steiner. Er werden nieuwe vakken geïntroduceerd, zoals techniek, verzorging, en kunstzinnige vorming, naast de traditionele vakken.

In de basisvorming werden vijftien vakken verplicht gesteld waarvoor in totaal 300 kerndoelen, leidraad voor de inhoud van het onderwijs, waren geformuleerd. Alle leerlingen, van vbo tot gymnasium, zouden die kerndoelen aan het einde van de basisvorming moeten beheersen. Eventueel konden scholen nog eigen vakken toevoegen. Met de bijstellingen in 2006-2007 kregen scholen meer vrijheid bij de vormgeving van hun onderwijs. Er zijn 58 kerndoelen over gebleven voor zeven leergebieden: Nederlands, Engels, rekenen en wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en bewegen en sport. De 58 kerndoelen gelden voor alle leerlingen van de onderbouw. Twee derde deel van het onderwijsprogramma moet worden besteed aan de kerndoelen. Een derde deel is voor maatwerk en andere keuzes. De scholen zijn vrij in de vorm waarin ze de vakinhouden gieten; daarvoor zijn vier scenario's geschetst. Die scenario's betreffen: afzonderlijke vakken, vakken met vakoverstijgende projecten, onderwijs in leergebieden en competentiegericht onderwijs. Combinaties zijn ook toegestaan.

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gold de aandacht aanvankelijk het lager beroepsonderwijs (lbo) en het middelbaar algemeen vormend onderwijs (mavo). Het lbo werd voorbereidend beroeps onderwijs (vbo), vooral omdat het begrip lbo een negatief imago had. Later werden vbo en mavo samengevoegd en werd de nieuwe naam voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Tot 1998/1999 was er sprake van een veelheid van vakken. Vanaf dat jaar kent de bovenbouw van het vmbo vier sectoren waarvoor de vakken, al naar gelang het niveau (basisberoepsgerichte-, kaderberoepsgerichte-, gemengde- of theoretische leerweg) en de specialisatie, vast staan. Er is een gemeenschappelijk aanbod en een vrij deel waarin de leerling één of twee vakken kiest die per school kunnen verschillen.

In havo en vwo zijn vier profielen ingevoerd waarvoor bepaalde vakken verplicht zijn: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij en cultuur en maatschappij. Daarnaast zijn er eveneens keuzevakken (twee van de drie die worden aangeboden) en is er een vrije ruimte voor vakken binnen of buiten het

profiel. Bovendien zijn er de verplichte vakken lichamelijke opvoeding en culturele en kunstzinnige vorming en is er de verplichte maatschappelijke stage en het profielwerkstuk.

Het middelbaar beroepsonderwijs kent evenals het vmbo vier sectoren met verplichte vakken en keuzevakken, al naar gelang het niveau (1 t/m 4) en de specialisaties. Bij de onderste drie niveaus bepalen eisen die de beroepsvelden stellen aan kennis, vaardigheden en houding, grotendeels de inhoud van de vakken.

Ook in het voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs is 'burgerschap' verplichte lesstof.

Recentelijk (winter 2010) is er opnieuw aandacht voor 'Wat moet ik onderwijzen'. Het voortgezet onderwijs zou zich in de bovenbouw moeten concentreren op de kernvakken: Nederlands, Engels, wiskunde en science. Daarnaast zou in de bovenbouw van havo en vwo het aantal profielen van vier naar twee teruggebracht moeten worden, zoals vroeger, A en B of Alpha en Bèta.

Het overzicht laat zien dat invulling van de 'wat' vraag de laatste vier decennia nogal aan verandering onderhevig is geweest.

#### *De 'hoe' vraag de afgelopen vier decennia*

Ook de 'hoe' vraag is sinds Tolstoj nog actueel. Het is de verantwoordelijkheid van de school en/of leraren hoe de leerlingen zich de kennis en vaardigheden, zoals geformuleerd in de kerndoelen, eigen maken. Ook vóór de periode van de 'kerndoelen' was er al sprake van variatie in de vormgeving van de 'hoe' vraag. Vooral de eerder genoemde traditionele vernieuwingsscholen gaven een eigen invulling aan de 'hoe' vraag. Werd in het reguliere basisonderwijs voornamelijk klassikaal lesgegeven met de leraar voor de klas, in het vernieuwingsonderwijs was de leraar en het aanbod afgestemd op de individuele leerling. Langzamerhand verschoof ook in het reguliere basisonderwijs de nadruk van 'leerstof gericht' onderwijs naar 'leerling gericht' onderwijs. Menig discussie is gevoerd over de vraag wat beter is: klassikaal les of differentiëren naar niveau en/of interesse. In het basisonderwijs is differentiatie, aanpassing van het niveau van de lesstof en de verwerking bij de verschillen in intelligentie, tempo en soms interesse van leerlingen, gemeengoed geworden.

In de tijd van de experimentele middenscholen ontstond er expliciet aandacht voor de interactie tussen 'wat' en 'hoe' en werden de vragen 'wat' en 'hoe' moet ik onderwijzen gekoppeld aan de vraag hoe moet ik 'het onderwijs organiseren' om de uitgangspunten te realiseren. Daartoe werden heterogene klassen gevormd, klassen waarin leerlingen van alle cognitieve niveaus zaten en alle leerlingen dezelfde basisstof kregen. Om tegemoet te komen aan de verschillen in deze klassen was er op de meeste middenscholen de mogelijkheid voor de betere en/of snellere leerlingen om extra leerstof te verwerken, dus differentiatie. Naarmate de schoolkeuze, na twee, drie en in een enkel geval vier jaar, dichterbij kwam werd het heterogene klassenverband bij de meer cognitief gerichte vakken veelal doorbroken en werden niveaugroepen gevormd. Daarnaast werd het mentoraat met aandacht voor de leerlingbegeleiding en het schoolkeuzeproces ontwikkeld, waarbij de leerling zicht zou krijgen op eigen sterke en zwakke punten en interesses. In de heterogene klassen werd gewerkt in 'tafelgroepjes'. De bedoeling daarvan was dat leerlingen via samenwerkend leren kennis en sociale vaardigheden zouden opdoen maar ook over en van elkaar zouden leren.

In de jaren tachtig ontstonden via fusies meer scholengemeenschappen die, via nieuwe fusies, in de loop der tijd steeds breder werden en in 2010 meest volledig breed zijn, dat wil zeggen bestaan uit vmbo, havo en vwo. Aanvankelijk kenden veel scholengemeenschappen, al dan niet gedwongen, of een heterogene periode van



twee jaar en/ of dakpanklassen met bijvoorbeeld vbo/mavo en mavo/havo/vwo of mavo/havo en havo/vwo leerlingen, al dan niet breder in het eerste jaar en smaller in volgende jaren. Allerlei combinaties kwamen voor. Door de vrijheid die scholengemeenschappen later kregen bij de samenstelling van hun klassen, en het onderbrengen van veelal vmbo enerzijds en havo/vwo anderzijds op aparte locaties, is de vorming van heterogene dan wel bredere dakpanklassen teruggedrongen en daarmee de differentiatie beperkt. De tendens naar meer leerlinggericht werken is op veel scholen in de onderbouw gebleven en, in de laagste niveaus van het vmbo en mbo, ook in de bovenbouw.

Een ander voorbeeld van wisselwerking tussen de 'wat' en de 'hoe' vraag was op de experimentele middenschoolen de integratie van min of meer verwante vakken in vak- of leergebieden met een thematische opzet. Samenhang tussen de leerstof, die aangehaakt is bij concrete aspecten van de wereld om de leerling heen, zou de leerling meer aanspreken en de kennis vergroten. Een verder gaande vorm was het projectonderwijs dat gericht was op het opdoen van kennis die niet in de traditionele vakken voorkwam en op het opdoen van vaardigheden, zoals een plan maken, informatie verzamelen in de mediatheek of elders, informatie al dan niet schriftelijk verwerken en het presenteren. Maar ook was het gericht op het opdoen van sociale competenties en op competenties voor de rol van de burger als actief lid van de samenleving. Het projectonderwijs was in feite de voorloper van het latere 'actief leren', 'zelfstandig leren' en 'competentiegericht leren' (zie de volgende alinea) en veel van wat op de middenschoolen bij projectonderwijs maar ook in de mentorlessen werd aangeboden is later, in alle schooltypen, ondergebracht bij burgerschap.

In de jaren negentig doet 'actief' leren zijn intrede. De theorie is dat leerlingen meer leren als ze zelf actief kennis verwerven en het 'nieuwe' aansluit bij bestaande kennis. Het betekent dat het maken van werkstukken, waarvoor de leerling zelf een planning maakt en de informatie verzamelt, op grote schaal zijn intrede doet in met name het voortgezet onderwijs. Het actief leren krijgt een vervolg in het 'nieuwe' leren, waarvoor aan het einde van de 20<sup>ste</sup> en het begin van de 21<sup>ste</sup> eeuw belangstelling ontstaat. Steekwoorden zijn: zelf verantwoordelijkheid dragen, zelfstandig leren en werken, aandacht voor zowel kennis, vaardigheden als houding. De school 'lederwijs' vormde de meest extreme variant van het nieuwe leren: geen eisen, de leerling bepaalt wat en hoe hij gaat leren. Aanvankelijk stond voor Tolstoj 'vrijheid' centraal omdat dwang zou leiden tot verzet. De beschrijvingen die Tolstoj geeft van zijn schoolje op zijn landgoed Jasnaja Poljana komen vrijwel geheel overeen met die van de school 'lederwijs'. Tolstoj stelt wel dat hij niet weet of zijn filosofie de juiste is en in latere jaren komt hij enigszins terug op die volledige vrijheid. Een aantal basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs hebben gewerkt volgens de extreme variant van het 'nieuwe leren' maar deze variant is uiteindelijk een zachte dood gestorven.

De eerder genoemde elementen krijgen nog steeds aandacht in het onderwijs. Het studiehuis in havo en vwo is er een gevolg van. In het beroepsgerichte onderwijs is de term competentiegericht onderwijs geïntroduceerd; in het mbo is het vanaf 1 augustus 2010 voor nieuwe studenten verplicht gesteld. De invulling van het begrip is niet eenduidig, maar over het algemeen wordt er het geheel van kennis, vaardigheden en houding onder gerekend die nodig is voor de beroepsuitoefening. De competenties zouden vooral via praktijkgericht leren aangeleerd moeten worden waarbij de leerling via het maken van beroepsgerelateerde opdrachten een actieve rol heeft.

Tegen het nieuwe leren en het competentiegericht leren is veel weerstand ontstaan. Leerlingen zouden de vrijheid niet aankunnen, zouden te weinig kennis opdoen en

gedemotiveerd raken. Over het algemeen verschillen scholen, zowel in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs als in het mbo, aanzienlijk in de mate waarin ze de leerling een zelfstandige rol geven bij het leerproces en ook binnen een school kan het variëren van vak tot vak.

Door een toename in het zelfstandig werken en leren door de leerling is de rol van de leerkracht van 'onderwijzen' (enigszins) opgeschoven in de richting van 'begeleiden'. Recentelijk staat e-learning (elektronisch leren) in de belangstelling, een werkwijze die zou aansluiten bij ontwikkelingen in de samenleving en de affiniteit van jongeren met ict. E-learning maakt bij uitstek maatwerk mogelijk. Begeleiding daarvan vraagt van docenten weer andere vaardigheden.

In de volgende paragraaf staat beschreven hoe de twee vragen beantwoord kunnen worden aan de hand van de resultaten van het in de loop van 35 jaar door de auteur uitgevoerde onderzoek.

### **8.3 De door de auteur gevonden onderzoeksresultaten op de 'wat' en 'hoe' vragen samengevat**

#### *De 'wat' vraag volgens het onderzoek*

Het belang van rekenen en taal in het basisonderwijs en van Nederlands, Engels en wiskunde in het voortgezet onderwijs, wordt door geen van de onderzochten ontkend en vormt een constante. Een belangrijk 'nieuw' vak volgens vrijwel alle ouders is informatica, werken met de computer. Verder zeggen ouders te hechten aan een goede algemene ontwikkeling, wat ze daar dan ook onder verstaan. Behalve aan de eerder genoemde basisvakken hecht de ene ouder meer aan aardrijkskunde, de ander aan geschiedenis en weer een ander ook nog aan maatschappijleer of kunstzinnige vorming, precies zoals in de tijd van Tolstoj. Een goede leerlingbegeleiding vinden alle ouders belangrijk.

In de jaren tachtig is de prestatiegerichtheid bij veel ouders toegenomen. De meesten vinden het belangrijker dat hun kind het hoogst mogelijke diploma haalt dan 'wat' ze precies leren. Veel scholen hebben ingespeeld op de behoefte aan prestatiegerichtheid. De expliciete aandacht voor een evenwichtige nadruk op 'hoofd, hart en handen' is daarmee over het algemeen verdwenen.

De aan het onderzoek deelnemende schoolleiders en leerkrachten in het voortgezet - en middelbaar beroepsonderwijs menen veelal dat op vakniveau precieze invulling van de 'wat' vraag met feitenkennis, afgezien van de noodzakelijke basiskennis en basisvaardigheden, eigenlijk niet zo belangrijk is. Deze mening is gegroeid naarmate leerlingen via de computer een grotere toegang kregen tot informatie. Individuele leerkrachten vinden, uiteraard, hun eigen vak belangrijk en protesteren als er tijd afgehaald wordt voor een ander vak of een nieuwe werkwijze.

De methodes spelen een steeds belangrijkere rol. Ze spelen snel in op vernieuwingen en beginnende leerkrachten vinden het veilig de methodes te volgen. In 2010 spelen in het voortgezet onderwijs de eindexameneisen en de daarop afgestemde methodes dan ook de belangrijkste rol bij de invulling van de 'wat' vraag. Er vindt weinig discussie meer over plaats. Vakplannen, opgesteld door de landelijke ontwikkelaar SVO, bleken weinig gebruikt te zijn. In het middelbaar beroepsonderwijs wordt de 'wat' vraag ingevuld aan de hand van de vereiste kennis en vaardigheden die de beroepsvelden stellen voor verschillende functies en hun niveaus. Ook daar is er weinig discussie meer over de 'wat' vraag. Werkgevers verschillen in hun mening over de nadruk op 'algemeen versus specifiek'; hun mening is afhankelijk van de grootte en de aard van het bedrijf en het niveau van de functies. Op het wat hogere niveau wordt in het bedrijfsleven vooral de voorkeur gegeven aan een breed scala

aan algemene vaardigheden met daarnaast specifieke kennis en specifieke vaardigheden, maar die hoeven niet op het terrein van de kerntaken van het bedrijf te liggen.

Veel gehoord is de uitspraak dat leerlingen vroeger beter konden schrijven en rekenen dan tegenwoordig. De ontwikkelingen in de technologie en op de arbeidsmarkt gaan echter door. Die ontwikkelingen zullen blijven vragen om nieuwe kennis en vaardigheden en dus zal het onderwijs blijvend vernieuwd moeten worden. Vanzelfsprekend neemt nieuwe lesstof tijd af van de meer traditionele lesstof; een lesrooster wordt begrensd door het aantal beschikbare uren. De ruimte in het hoofd voor opname en verwerking van lesstof is bovendien maximaal 100%. Dus zal er iets van het aanbod aan 'oude kennis en vaardigheden' overboord gegooid moeten worden. Uit de instroomonderzoeken bleek dat aandacht in de media voor daling van het rekenniveau gepaard ging met daarna hogere scores op rekenen maar lagere op taal, en omgekeerd. Een (deel van een) nieuwe generatie zal in bepaalde opzichten dan ook altijd 'iets' minder beheersen dan een vorige generatie, bijvoorbeeld het foutloos schrijven of het hoofdrekenen. Maar een nieuwe generatie zal ook 'iets' meer kunnen dan een vorige generatie, bijvoorbeeld het omgaan met de computer en andere nieuwe media. Voor de toekomstige loopbaan van veel leerlingen (met onderscheid naar het cognitieve niveau) is volgens de auteur de vraag interessant: waar zal de leerling meer aan hebben, aan het foutloos schrijven of aan het goed met de nieuwe media kunnen omgaan of aan een andere vaardigheid? Dergelijke vragen zullen zich steeds opnieuw voordoen. De beantwoording van de 'wat' vraag zal dan deels ook steeds verschuiven.

#### *De 'hoe' vraag volgens onderzoek*

Ouders verschillen in hun voorkeur voor de invulling van de 'hoe' vraag. Het zijn vooral de hoger opgeleide ouders die er een mening over hebben. Evenals bij de invulling van de wat vraag relateren ze de 'hoe' vraag aan hoe ze denken dat hun kind het meest kan bereiken en, een deel van die ouders, daarnaast aan hoe hun kind er zich het meest zal welbevinden.

Het meest duidelijke resultaat uit het onderzoek waarin de didactiek aandacht had is dat voor alle leerlingen, maar vooral voor leerlingen met 'problemen', de volgende kenmerken belangrijk zijn: structuur in de les, rust, realistische maar wel uitdagende eisen, visualisatie, veel feedback, positieve interactie, maatwerk en voor de lagere niveaus praktische opdrachten in kleine stapjes met veel begeleiding.

Het wordt niet duidelijk of de ene werkvorm beter is dan de andere, of de ene methode betere resultaten oplevert dan de andere. Dat geldt zowel voor het basis- als het voortgezet onderwijs. De manier waarop binnen de klas gedifferentieerd wordt blijkt niet veel uit te maken. Vakkenintegratie, waarvoor indertijd lesstof is ontwikkeld door de middenschoolen, is grotendeels van de baan. Nieuwe, onervaren leerkrachten bleken er (nog) niet mee uit de voeten te kunnen. Wel wordt hier en daar getracht de inhoud van de verschillende vakken wat op elkaar af te stemmen. Differentiatie zit in de methodes.

Veel van het door de auteur uitgevoerde onderzoek had betrekking op nieuwe vormen van leren waarbij het werken aan opdrachten, hetzij op school, hetzij in de praktijk, een belangrijke rol speelt, of het nu gaat om het 'studiehuis', om 'competentiegericht leren' of om 'e-learning'. Die opdrachten zijn gericht op het opdoen van kennis en inzicht maar ook op het opdoen van vaardigheden en houding. Het blijkt dat driekwart van de leerlingen in het voortgezet onderwijs, ook in de laagste stromen van het vmbo, en in het middelbaar beroeps onderwijs, een voorkeur heeft voor een afwisseling van werken aan opdrachten en 'traditioneel'

werken. Soms willen ze uit boeken werken, dan weer verkiezen ze het werken aan opdrachten met een zekere mate van zelfstandigheid, dan weer willen ze een verhaal horen. Ze willen vooral variatie. Ongeveer 10 tot 25 procent van de leerlingen werkt het liefst alleen uit boeken en ongeveer 15 procent alleen digitaal, aldus de leerlingen zelf.

Uit alle onderzoek, in alle schooltypen, kwam naar voren dat het noodzakelijk is dat de opdrachten, of ze nu via papier of via de computer aangeboden en verwerkt worden, duidelijk zijn, dat duidelijk is wat de leerling er van leert en wat van de leerling verwacht wordt, dat de opdrachten niet te lang zijn, dat ze interessant en vooral gevarieerd zijn, dat ze nieuw zijn, dat er iets te leren valt en, in het beroepsonderwijs, dat er een link gelegd wordt naar het beroep. Met goede opdrachten, waarbij leerlingen eerst de benodigde kennis krijgen aangereikt en eerst oefenen met de benodigde vaardigheden, en waarbij er steeds meer ruimte is voor het zelfstandig werken van de leerling, is er, ook in het vmbo, nog slechts een klein percentage leerlingen dat zegt de vrijheid niet aan te kunnen, een belangrijk tegenargument van tegenstanders van deze vorm van leren. Maar zoals gezegd, leerlingen willen afwisseling en niet alleen aan opdrachten werken. Of leerlingen minstens evenveel kennis opdoen als via de traditionele werkwijze is niet objectief gemeten. Bovendien zullen ze andere vaardigheden opdoen waardoor vergelijking moeilijk is. Leerlingen zelf geven aan dat ze, mits aan bovengenoemde voorwaarden wordt voldaan, veel leren van het werken aan opdrachten, zowel wat betreft kennis als allerlei vaardigheden. Overigens maakt het, voor het met plezier naar school gaan en hun inzet, voor de helft der leerlingen in het voortgezet onderwijs niet uit wat en hoe onderwezen wordt.

Bij de invulling van de 'hoe' vraag wordt vooral voor leerlingen met een lager cognitief niveau de vraag gesteld 'hoe kan ik maatwerk' bieden. Voor leerlingen met 'leerproblemen' is onderwijs op zich geen struikelblok. Leerkrachten zijn in staat hen te helpen. Moeilijker wordt het als leerlingen het lesgeven en het leren van zichzelf en van anderen belemmeren. Voor de leerling met AD(H)D zou 'een pilletje' helpen om de leerling 'leerbaarder' te maken. Niet elke leerling die er in het onderwijs de brui aan dreigt te geven valt echter in deze categorie. Het meest negatief over school zijn de leerlingen die zich niet thuis voelen op school en opzien tegen het naar school gaan. Het zich niet thuis voelen en opzien tegen het naar school gaan blijkt noch met de moeilijkheidsgraad, noch met de aantrekkelijkheid van de lessen, noch met het gedrag van de leerkrachten, noch met het gepest worden of zelf pesten samen te hangen. De problemen zitten, volgens de leerlingen zelf en volgens de leerkrachten, in de leerling en in zijn omgeving. Deze leerlingen zijn, zeker in het reguliere onderwijs met grote klassen, moeilijk door didactiek of methode te beïnvloeden. In kleine klassen met maatwerk, in het speciaal onderwijs en in speciale opvangprojecten lukt het, zo blijkt uit het onderzoek, om een deel van deze leerlingen toch naar een beroep toe te leiden.

Uit het onderzoek waarin de 'hoe' vraag gerelateerd was aan het uitstel van de schoolkeuze tot veertien of vijftien jaar, bleek dat, vergeleken bij een vroege keuze op twaalf jaar, er in het vijfde jaar na instroom in het voortgezet onderwijs, sprake was van een meer adequate schoolkeuze. Die adequate schoolkeuze bleek uit het feit dat minder leerlingen er doubleerden, dat minder leerlingen 'afstroomden' naar een lager schooltype en minder leerlingen 'opstroomden' naar een hoger schooltype. Mogelijk mede daardoor verlieten ook minder leerlingen de school voortijdig, wat bij leerlingen die gedoubleerd hebben en zijn 'afgestroomd' vaker voor komt. Voor geen enkele niveaugroep, ook niet voor de hoogste cognitieve niveaus, had de eerdere heterogene periode nadelige gevolgen voor de schoolloopbaan; er was zelfs sprake van iets gunstiger uitkomsten. De scholen waar de positieve resultaten werden

behaald, meest experimentele middenschoolen, kenden een uitstekende leerling- en keuzebegeleiding. Inmiddels is ook op deze scholen de duur en breedte van de heterogene klassen ingeperkt.

Het uitstel van de schoolkeuze heeft recentelijk weer belangstelling gekregen. De voorzitter van de SER (Sociaal-Economische Raad), Rinnooy Kan, betoogt dat door de vroege schoolkeuze in Nederland talent verloren gaat (o.a. NRC, 2007). De Onderwijsraad adviseert in 2010 (Advies 'Vroeg of laat') niet om de schoolkeuze uit te stellen maar pleit wel voor het vergroten van doorstroommogelijkheden en voor iets als schakelklassen voorafgaand aan de middelbare school of een juniorcollege van 11 tot 14 jaar dat voorbereidt op elke vorm van voortgezet onderwijs.

In dit verband zijn nog een aantal resultaten van het onderzoek interessant. Leerlingen met een niet harmonieus scoreprofiel blijken inderdaad baat te kunnen hebben bij een schakelklas voorafgaand aan de middelbare school. Met randvoorwaarden als kleine klassen, structuur, maatwerk en deskundige docenten blijken ze tot een 'hogere' schoolloopbaan gebracht te kunnen worden, zelfs tot het havo-examen terwijl de aanvankelijke advisering praktijkonderwijs was. Een juniorcollege roept mogelijk associaties op met de middenschool en zal, afgaande op de weerstand tegen dat type onderwijs, voorlopig nog moeilijk te realiseren zijn. Een aantal middenschoolen liet echter zien dat ook zonder volledige 'breedte' (vbo tot en met vwo) doorstroommogelijkheden vergroot kunnen worden. Niet elke middenschool beschikte indertijd over een eigen havo en vwo afdeling. Toch slaagden ze er in leerlingen, die eerst twee jaren in een heterogene vbo-mavo klas zaten, zonder verlies van een jaar over te laten stappen naar een havo of vwo klas van een andere school. Ze boden extra leerstof aan die aansloot bij de leerstof van de te volgen havo of vwo.

De media hebben steeds veel aandacht besteed aan voorgestelde vernieuwingen in het onderwijs zoals de middenschool, de basisvorming, de 2<sup>e</sup> fase en het studiehuis, het nieuwe leren en het competentiegericht leren. Voor- en tegenstanders gaven ieder hun eigen invulling en ieder had eigen opvattingen over de effecten er van. Uit het door de auteur uitgevoerde onderzoek komt naar voren dat weerstand tegen de invoering van een vernieuwing bij een deel van de docenten en ouders een gevolg was van de onbekendheid met de inhoud van de vernieuwing of met een vertekend beeld van die inhoud. Bij docenten berustte de weerstand ook veelal op de gevolgde strategie om de vernieuwing in te voeren. Zowel schoolleiders als docenten hebben veel adviezen gegeven voor hoe een vernieuwing te doen slagen.

De vraag 'Hoe moet ik onderwijzen' kan evenmin als de 'wat' vraag met het door de auteur uitgevoerde onderzoek, afgezien van algemene regels als structuur etc., afdoend beantwoord worden.

De antwoorden op de 'wat' en 'hoe' vragen zullen verschuiven ten gevolge van de ontwikkelingen in de samenleving en de techniek en zijn gerelateerd aan de cognitieve kenmerken van de leerling. Daarnaast kunnen beide vragen niet onafhankelijk van elkaar beantwoord worden. Uit het door de auteur uitgevoerde onderzoek komen echter een aantal voorwaarden naar voren die sleutelfactoren genoemd zouden kunnen worden. Aan deze factoren moet voldaan zijn wil het onderwijs effect sorteren, ongeacht de invulling van de 'wat' en 'hoe' vragen. In de volgende paragraaf wordt op die factoren ingegaan.

## 8.4 Sleutelfactoren

Realisatie van de vier factoren die essentieel zijn voor goed onderwijs zijn: goed leiderschap, serieus nemen, variatie en goede leerkrachten. Op elk der factoren wordt afzonderlijk ingegaan.

### 1. *Goed leiderschap: visie, zichtbaarheid, duidelijkheid, mildheid*

Uit het onderzoek blijkt dat zonder 'goed leiderschap' het op een school niet 'goed loopt'. Bij een minder goed functionerende schoolleider zijn de leerkrachten gemiddeld minder betrokken en is hun schools-welbevinden lager, met wellicht gevolgen voor de lessen en de leerlingen. Een 'adjunct' kan de schoolleider niet vervangen. Criteria voor een goede schoolleider zijn, zo blijkt uit het onderzoek, dat hij zichtbaar moet zijn, dat hij een visie neer moet zetten, dat hij duidelijk moet zijn in wat verwacht wordt en in wat de regels zijn en die regels (laten) handhaven en dat hij vooral ook zaken goed moet regelen. Daarnaast zal hij aandacht moeten geven aan leerkrachten, leerlingen en ouders en zal hij rekening moeten houden met hun mogelijkheden en onmogelijkheden. Mensen willen gezien worden door de leider, willen erkenning (zie ook de volgende factor). Belangrijk is ook dat de schoolleider een zekere mildheid bezit en een prettige sfeer weet te creëren. De genoemde criteria komen overeen met de criteria die algemeen gelden voor 'goed leiderschap'.

### 2. *Serieus nemen, respect betonen*

In elk onderzoek waarin de variabele was opgenomen bleek 'het serieus genomen worden', door wie dan ook, er het meest toe te doen voor positieve antwoorden op motivatie, inzet en ervaren effecten. Die uitkomst geldt zowel voor leerkrachten, voor leerlingen als voor ouders. Mensen willen serieus genomen worden, willen dat men respect voor hen heeft, dat men hen rechtvaardig behandelt. Serieus nemen betekent automatisch dat er sprake is van betrokkenheid. Onlosmakelijk verbonden met serieus nemen is luisteren, communiceren, ook als men moeite heeft met iemand; communiceren met respect geeft de ander het gevoel geven dat hij serieus genomen wordt. Daarvoor is nodig zich te verplaatsen in de ander.

Uit elk door de auteur uitgevoerd onderzoek blijkt dat 5% tot 15% van de respondenten, of het nu gaat om leerkrachten, leerlingen, ouders of werknemers van bedrijven, negatief is over van alles dat met de school en het onderwijs te maken heeft. Uiteraard zal een deel van de kritiek terecht zijn. Maar mogelijk ook is er bij een deel van deze respondenten sprake van algehele frustratie of van gevoelens van 'depressieve' aard (afgaande op de percentages mensen met een psychische aandoening volgens het Trimbos instituut: De Graaf, R. e.a., 2010. De psychische gezondheid van de Nederlandse bevolking. Nemesis-2: opzet en eerste resultaten. Trimbos-instituut, Utrecht). Het onderwijs is uiteraard niet de plaats om hun problemen op te lossen en het zal die problemen ook niet kunnen oplossen. Maar juist deze mensen hebben behoefte aan serieuze aandacht en begrip.

### 3. *Variatie (leerkrachten, leerlingen, lesstof, werkwijze)*

Over het onderwijs wordt veelal in absolute zin gesproken, waarbij uitspraken over het onderwijs veelal gepaard gaan met negatieve connotaties. Zo leest men over 'het onderwijs': het onderwijs is slecht, het onderwijs was vroeger veel beter. Over 'de lessen': het enige wat leerlingen tegenwoordig op school doen is een beetje voor zichzelf werken. Over 'de leerkracht': de leerkrachten laten de leerlingen maar wat aanklooiën en doen zelf niets. Over 'de leerling': leerlingen kunnen niet meer schrijven, kunnen niet meer rekenen, zijn gedemotiveerd.

De werkelijkheid is dat er een grote variatie bestaat tussen leerlingen waar ook op ingespeeld wordt: in het basisonderwijs met de inhoud van de methodes en via

differentiatie, in het voortgezet en beroepsonderwijs met de verschillende schooltypen/niveaus, vakken, profielen en richtingen. Het imago van scholen verschilt ook, en ouders hebben daaraan behoefte, zo bleek uit het onderzoek: meer leerstofgericht of meer leerlinggericht, elitair, gewoon of alternatief. Maar ook op klas/lesniveau bestaat er variatie tussen zowel de leerlingen als de leerkrachten en bestaat er behoefte aan variatie. Leerlingen verschillen in intelligentie, in introvert of extrovert zijn, in ambitie, in verbaal vermogen, in interesse, in motivatie, in energie, in creativiteit, in flexibiliteit. Maar ook leerkrachten verschillen op deze aspecten. Leerkrachten verschillen in hun voorkeuren voor het laten vieren van de teugels of ze juist strak in handen houden, in het vertellen van verhalen of zelfstandig laten werken. Leerlingen hebben behoefte aan afwisseling in de lessen en in de werkwijze. Verschillen tussen leerkrachten in hun manier van lesgeven kunnen bijdragen aan de behoefte van leerlingen aan variatie. Kortom, in alle opzichten bestaat variatie en is variatie noodzakelijk. Het betekent dat men niet kan spreken over 'het onderwijs', 'de lessen', 'de leerkracht', 'de leerling'. Belangrijk is dat aan de variatie recht wordt gedaan.

#### 4. *Goede leerkrachten*

Een goede leerkracht is cruciaal. Op alle scholen waar de auteur in de loop van de 35 jaar onderzoek heeft gedaan heeft ze gezien met hoeveel betrokkenheid en inzet schoolteams proberen leerlingen te brengen tot een voor elke leerling optimale schoolloopbaan. Op de ene school lukt dat overigens beter dan op de andere. Over het algemeen zijn leerlingen redelijk tot heel tevreden over de leerkrachten, op de ene school wat meer dan op de andere. Uit de adviezen van de leerlingen, uit de observaties en uit de analyses komen een aantal eigenschappen/gedragingen naar voren waaraan een goede leerkracht zou moeten voldoen.

Een goede leerkracht beschikt over voldoende vakkennis, is didactisch en pedagogisch deskundig, kan zaken goed regelen, heeft respect en positieve aandacht voor elke leerling, is sociaalvaardig, zorgt voor een prettige sfeer in de klas, beschikt over improvisatietalent, en zet zich in voor de doelstelling 'maximale prestaties en ontplooiing', voor de klas als geheel en voor elke leerling afzonderlijk.

Het onderwijsbeleid, de media en ontwikkelingen in de samenleving hebben geleid tot afname van de aantrekkelijkheid van het beroep 'leerkracht'. De komende jaren komt een groot aantal nieuwe jonge leerkrachten het onderwijs binnen. Ze hebben weinig ervaring, zijn vrijwel geen eerste 'grader', meest vrouw, meest geen 'bèta liefhebber'. In hun vakkenpakketten, en later profiel, ontbreken veelal bèta vakken. Omdat er in tegenstelling tot vroeger weinig verborgen talent meer aanwezig is, is voor velen hun mbo of havo niveau met 'pretpakket', waarschijnlijk ook het maximaal haalbare niveau. Daarnaast is ten gevolge van de onervarenheid de kans groot dat ze (nog) geen helikopter view hebben en (nog) geen, figuurlijk gesproken, ruimte voor 'extra's': spelen met de leerstof, maatwerk bieden aan leerlingen, omgaan met leerlingen met problemen. Het heeft uiteraard consequenties voor de kwaliteit van het onderwijs en de interactie met de leerlingen. Leerlingen met vwo- maar ook havo niveau kunnen een hoger abstractieniveau hebben dan hun leerkrachten, jongens zullen voorbeeldgedrag en identificatiemogelijkheden ontberen, interesse in bèta leerstof zal weinig gestimuleerd worden.

Bovenstaande beperkingen betekenen dat men de komende jaren geen 'toponderwijs' kan en mag verwachten. Voor niveauverhoging van leerkrachten in het basisonderwijs is verhoging van de instroomeisen voor alle studenten van de pabo noodzakelijk. Van studenten die de academische pabo volgen kan verwacht worden dat ze niet een functie 'in de klas' zullen blijven vervullen maar terecht zullen komen in de begeleiding of iets dergelijks. Die opleiding zal het niveau van de leerkracht in

de klas dan ook nauwelijks verhogen. Alle pabo studenten zouden aan de eisen van de academische pabo moeten voldoen. De overheid zal daarnaast alle zeilen moeten bijzetten om meer eerste 'graders', mannen en in bèta vakken afgestudeerden het onderwijs binnen te krijgen. Zowel in financieel als in psychologisch opzicht zal de overheid een ruimhartig en zorgvuldig beleid moeten voeren.





## Onderzoeksrapporten, chronologisch

Creemers, B. P. M. (Ed.). (1977). *De beginsituatie van de experimenteerscholen* Eindrapportage project 'Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool' . Haren: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1977). *Deelonderzoek ouders* (Eindrapportage project 'Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool'. Haren: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1977). *Deelonderzoek leerlingen* Eindrapportage project 'Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool'. Haren: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1979). *Schoolwerkplanontwikkeling Scholengemeenschap Lelystad*. Haren: RION. Idem vijf andere schoolrapporten.

Wagenaar, J., Van Kessel, N. & De Vries, A. M. (1979). *Een onderzoek naar de beginsituatie van scholen die als tweede generatie begonnen zijn aan het middenschoolexperiment*. Nijmegen: ITS/ Haren: RION.

De Vries, A. M. (1980). *Integraal rapport van het instroomonderzoek middenschoolexperimenten 1979/1980*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1980). *Instroomonderzoek integrale middenschoolexperimenten 1979/1980 bijlagen bij het integraal rapport*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Creemers, B. P. M., & De Vries, A. M. (1980). Constructie en invoering van de middenschool. In *R.I.O.N.-Bulletin Nummer 6: Het innovatieproces middenschool* (pp. 1–32). Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. (1981). *Integraal rapport van het instroomonderzoek middenschoolexperimenten 1980/1981*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1981). *Bijlagen bij het instroomonderzoek 1980–1981*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Bosker, R. J., & De Vries, A. M. (1981). *Achtergronden van de schoolkeuze voor voortgezet onderwijs in de gemeente Lelystad*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Bosker, R. J., & De Vries, A. M. (1981). *Bijlagen bij achtergronden van de schoolkeuze voor voortgezet onderwijs in de gemeente Lelystad*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1982). *Integraal rapport van het instroomonderzoek middenschoolexperimenten 1981/1982*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Bosker, R. J., & De Vries, A. M. (1982). *Het aanbod van leerwegen op de experimenten middenschool. Deeleindrapport I doorstroomonderzoek*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1983). *Integraal rapport instroomonderzoek experimenten middenschool 1982–1983*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Bosker, R. J., & De Vries, A. M. (1984). *De leerwegen van leerlingen op vier experimentele middenscholen. Deeleindrapport II doorstroomonderzoek*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M. (1984). *Gender specific schoolcareers and the Dutch comprehensive school*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., & Bosker, R. J. (1984). *De leerwegen van leerlingen op de Scholengemeenschap Lelystad*. Schoolrapport doorstroomonderzoek. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., & Bosker, R. J. (1984). *De leerwegen van leerlingen op de Open Schoolgemeenschap Bijlmer*. Schoolrapport Doorstroomonderzoek. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., & Kamphorst, J. (1984). *Instroomkenmerken van allochtone leerlingen op de experimentele middenscholen 1983–1984. Appendix bij het rapport instroomonderzoek experimentele middenscholen 1983–1984*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., & Kamphorst, J. (1984). *Bijlagen bij het instroomonderzoek experimentele middenscholen 1983–1984*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., & Kamphorst, J. (1984). *Instroomonderzoek experimentele middenscholen 1983–1984*. Haren: RION Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

De Vries, A. M., Bosveld, H. E. P., & Van der Wal, U. J. (1985). *Instroomonderzoek experimentele middenscholen 1984–1985*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1985). *Effecten van onderwijsvernieuwing op leerlingkenmerken. Deel 1: Een onderzoek gehouden op 13 middenscholen*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1985). *Effecten van onderwijsvernieuwing op leerlingkenmerken. Deel 2: Schoolbeschrijvingen*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1985). *Effecten van onderwijsvernieuwing op leerlingkenmerken. Deel 3: Bijlagen*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1987). *Beeld van leerlingen en ouders in de gemeente x bij de start van de leerlingen in het openbaar voortgezet onderwijs. Eindrapport*. Groningen: RION.

De Vries, A., & Dulmers, R. (1987). *Kenmerken van eerstejaars allochtone en autochtone leerlingen op middenscholen en hun ouders 1985–1986. Eindrapport*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., Bosveld, H. E. P., & Van der Wal, U. J. (1987). *Instroomonderzoek midden-scholen en scholengemeenschappen met een heterogene brugperiode 1985–1986. Eindverslag*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., Bosveld, H. E. P., & Van der Wal, U. J. (1987). *Instroomonderzoek midden-scholen en scholengemeenschappen met een heterogene brugperiode 1985–1986. Bijlage eindverslag*. Groningen: RION.

Guldemond, H., Haanstra, F., Van Laarhoven, P., & De Vries, A. M. (1987). *Effecten van heterogeen groeperen in het voortgezet onderwijs. Een voorstudie voor onderzoek in Nederland*. Groningen: RION.

Brokken, F. B., Timmerman, G., & De Vries, A. M. (1988). *Sekse-specifieke schoolloopbanen en de middenschool. Eindrapport*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., Van der Geld, Th., Van Opstal, C., & Van der Zee, F. (1989). *Resultaten van het marktonderzoek voor de MMS-scholen. Eindverslag van het marktonderzoek uitgevoerd in opdracht van De Schalm, het Sint Maartenscollege en Sint Martinus*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., Van der Geld, Th., Van Opstal, C., & Van der Zee, F. (1989). *Resultaten van het marktonderzoek voor de MMS-scholen. Bijlage bij het eindverslag*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., & Koppedraijer, C. (1989). *Een proeve van kwaliteitsbewaking in het HBO. Kom ik in aanmerking? Een analyse van vacatures voor HBO'ers in de sociaal-agogische sector verschenen in de Volkskrant en het Nieuwsblad van het Noorden van 1 april – 1 oktober 1988*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., & Koppedraijer, C. (1989). *Een proeve van kwaliteitsbewaking in het HBO. Samenvattend verslag van een onderzoek naar aansluitingsproblemen tussen onderwijs en arbeidsmarkt in de sociaal-agogische sector*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., & Koppedraijer, C. (1990). *Een proeve van kwaliteitsbewaking in het HBO. Ik had het me anders voorgesteld. De arbeidsmarktpositie van de afgestudeerden van MW, KW, IW en JW en hun mening over de opleiding*. Groningen: RION.

De Vries, A. M., & Koppedraijer, C. (1990). *Een proeve van kwaliteitsbewaking in het HBO. Wie zullen we nemen? Kenmerken van kandidaten aangesteld op vacatures (HBO niveau) in de sociaal-agogische sector. De meningen van werkgevers over de opleidingen in die sector*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1992). *Hoe breder hoe beter? De effecten van heterogeen groeperen in het voortgezet onderwijs in Nederland* (Proefschrift. Monografieën onderwijsonderzoek 12). Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1993). *Ouderparticipatie in het voortgezet onderwijs. Deelrapporten*. Groningen: RION.

De Vries, A. M. (1994). *Ouderparticipatie in het voortgezet onderwijs*. Groningen: RION.

- De Vries, A. M. (1994). *Ouderparticipatie in het voortgezet onderwijs. Bijlage*. Groningen: RION.
- De Vries, A. M. (1994). *Instroomonderzoek 1993–1994 Almere*. Groningen: RION.
- De Vries, A. M. (1994). *Voorstudie instroomonderzoek ethische beroepsvorming in het HBO (Rapport)*. Groningen: GION.
- De Vries, A.M. (1994). *Probleemanalyse voortgezet onderwijs Terschelling; mogelijkheden voor verdere ontwikkeling*. Groningen, GION.
- De Vries, A.M. (1994). *Aanzet voor een schoolwerkplan van de scholengemeenschap MAVO-LHNO 'Terschelling'*. Groningen, GION.
- Pijl, S. J., De Jager, B., Pijl, Y. J., Veeman, L., & De Vries, A. M. (1995). *Leerlingbesprekingen in het basisonderwijs*. Groningen: GION
- De Vries, A. M., & Frese, H. J. (1995). *Het Reitdiep College, de cultuur, de schoolkeuze, de instroom en de VBO-afdeling. Rapport*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M., & Frese, H. J. (1995). *Het Reitdiep College, de cultuur, de schoolkeuze, de instroom en de VBO-afdeling. Bijlagen*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M. (1995). *Ervaringen met trainingen 'omgaan met lastige klanten' in het openbaar vervoer. Met bijlagen*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M. (1995). *Evaluatie cursus 'opvang na schokkende gebeurtenissen'*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M. (1995). *Evaluatie cursus 'opvang na schokkende gebeurtenissen'. Bijlagen*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M. (1996). *Gebruik van de bouwstenen voor de basisvorming. Een evaluatie*. Groningen, GION.
- De Vries, A. M. & Hoeben, W.Th.J.G. (1996). *Bouwstenen voor de basisvorming: hun gebruik en beoordeling*. Groningen, GION.
- Hoeben, W. Th. J. G., & De Vries, A. M. (1996). *Benoemingsbeleid en gebruik van de beroepsprofielen in het basisonderwijs*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M. (1997). *Contextspecifieke effectiviteit van All. Effecten en contextbelemmerende/bevorderende factoren van een meerjarig nascholingstraject in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M. (1997). *Contextspecifieke effectiviteit van All. Effecten en contextbelemmerende/bevorderende factoren van een meerjarig nascholingstraject in het voortgezet onderwijs. Bijlagen*. Groningen: GION.
- De Vries, A. M. (1997). *Evaluatie van het project All, 'Alle leerlingen bij de les' Burgemeester Harmsmaschool Gorredijk*. Groningen: GION.
- Idem:  
*College Blaucapel Utrecht*  
*Euro College Maastricht*  
*Greijdanus College Zwolle*

Scholengemeenschap Woldendorp  
Meerkant College locatie Pieter Nieuwland Amsterdam  
Mondriaan College Oss

De Vries, A. M. (1997). *Rol van de schoolleider en van de interne begeleiding bij een nascholingsproject. Een nadere analyse van de data van de evaluatie van het All project*. Groningen: GION.

Ebbens, S., & De Vries, A. M. (1999). *Gedeeld leiderschap. Management en leiderschap in het voortgezet onderwijs*. Utrecht, APS.

De Vries, A. M. (2000). *Basisontwikkeling. Het creëren van de zone van naaste ontwikkeling*. Utrecht: APS.

Veneman, H., & De Vries, A. M. (2001). *ADHD, autisme en PDD-NOS in het basis- en speciaal onderwijs*. Groningen: GION.

De Vries, A. M., & Petri, M. (2001). *Implementatie opnieuw bekeken. Een onderzoek naar twee scholingsprojecten van het APS*. Utrecht: APS.

De Vries, A. M., & Petri, M. (2001). *Bijlagen bij het rapport 'Implementatie opnieuw bekeken'*. Utrecht: APS.

De Vries, A. M. (2001). *Evaluatie van de invoering van een Programma gericht op zelfstandig leren op een ROC*. Groningen: GION.

Van Batenburg, Th. A., Gulikers, M., Ummels, N., & De Vries, A. M. (2001). *Ontwikkeling van zelfstandig leren in het MBO. Een verslag van vier cases*.

De Vries, A. M. (2001). *De opzet van een Talencentrum aan een ROC. Een handreiking voor scholen*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2002). *De in de periode 1993–1996 uitgelote studenten geneeskunde die in aanmerking komen voor een verkorte opleiding tot basisarts aan de Vrije Universiteit van Amsterdam*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2002). *De methodische werkbepreking binnen een juridische mbo-opleiding: Een veelbelovend perspectief*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2003). *Ervaringen met een elektronische leeromgeving in havo en vwo (Kortlopend onderzoek projectnummer 1.4.III)*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2003). *Kansrijke taal op basisscholen in Lelystad. Een evaluatie*. Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2004). *Instrumenten Project Onderwijskansen Fryslân*. Groningen: GION/RUG.

De Vries, A. M. (2004). *Samenhang tussen 'strategie' en 'opbrengst' van een ontwikkelingsproject in 4-VWO*. Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. (2004). *Bijlagen bij: Samenhang tussen 'strategie' en 'opbrengst' van een ontwikkelingsproject in 4-VWO*. Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. (2004). *Samenhang tussen 'strategie' en 'opbrengst' van een ontwikkelingsproject in 4-VWO school te T.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. (2004). *Samenhang tussen 'strategie' en 'opbrengst' van een ontwikkelingsproject in 4-VWO school te Z.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. (2005). *Natuurlijk leren en motivatie in VMBO-BB, de start.* Groningen: GION.

De Vries, A. M. (2005). *Evaluatie van een nieuwe werkwijze in 4-VWO. Deel I, school te T.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. (2006). *Evaluatie van een nieuwe werkwijze in 4-VWO. Deel II, school te Z.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. (2006). *Onderwijsvernieuwing en eigenaarschap. Evaluatie van een nieuwe werkwijze in 4- en 5-vwo.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. (2007). *Leerzame lessen van voormalige middenschole.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. & Dijk, M. (2008). *Leerlingen met problemen op groene MBO scholen. Omvang en aard van de problemen, knelpunten voor docenten, leerlingzorg, relatie met competentiegericht onderwijs.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A. M. (2009). *Na de Rebound. Schoolloopbanen na de Rebound; belemmerende en bevorderende factoren.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A.M. (2010). *De schakelklas vóór het vmbo en de schoolloopbaan daarna. Het onderwijsconcept Onderwijs Op Maat in de praktijk en effecten van de schakelklas op de leerlingen.* Groningen: GION/RuG.

De Vries, A.M. (2011). *Digitaal onderwijs. Een evaluatie.* Groningen: GION/RuG.

## EEN TERUGBLIK OP 35 JAAR ONDERWIJSONDERZOEK

In dit rapport wordt een terugblik geboden op 70 onderzoeken die de auteur de laatste 35 jaar heeft uitgevoerd. De belangrijkste resultaten van een groot aantal onderwerpen passeren de revue zoals de middenschool, homogeen en heterogeen groeperen, differentiatie, imago van scholen, schoolkeuze, ouderparticipatie, aansluiting onderwijs – arbeidsmarkt, professionalisering, leiderschap, onderwijsvernieuwingen als competentiegericht onderwijs en digitaal onderwijs, invoeringsstrategieën, problemen en aanpak van zorgleerlingen. De onderzoeken zijn uitgevoerd in zowel het speciaal onderwijs als in het reguliere basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, het middelbaar- en het hoger beroepsonderwijs.

In het laatste hoofdstuk wordt teruggekomen op de twee door Tolstoj gestelde vragen 'Wat moet ik onderwijzen' en 'Hoe moet ik onderwijzen'. Deze vragen kunnen echter met de gevonden resultaten, evenals in de tijd van Tolstoj, niet afdoend beantwoord worden. De antwoorden zijn afhankelijk van veel variabelen en veranderen met de ontwikkelingen in de samenleving en de technologie. Onafhankelijk van de beantwoording van de twee vragen blijken volgens het onderzoek vier factoren essentieel te zijn voor onderwijs, wil het effect sorteren. Het betreft: goed leiderschap, serieus nemen van betrokkenen, erkenning van bestaan van variatie (docenten, leerlingen) en behoefte aan variatie (lesstof, werkwijze) en, uiteraard, goede docenten. Op de vier factoren wordt nader ingegaan.